

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Formats CampusPublik der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt auf der Website www.lpb.sachsen-anhalt.de im Juni 2022 veröffentlicht.

Das Zusammenspiel von ziviler Kommunalpolitik und Demokratiepädagogik in der Schule - Lernen durch zivil- gesellschaftliches Engagement

von Laura Kwietzinski

Institut für Politikwissenschaft und Japanologie
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dozent: Prof. Dr. Harald Bluhm

31. März 2021

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Demokratiekompetenz als politisches und schulisches Ziel | 2 |
| 2.1 Von europäischen Beschlüssen bis zu den Ländern in die Schulen | 2 |
| 2.2 Service Learning – Lernen durch zivilgesellschaftliches Engagement | 6 |
| 2.2.1 Beutelsbacher Konsens | 8 |
| 3. Chancen und Herausforderungen des Lernens durch zivilgesellschaftliches Engagement (Service Learning) | 10 |
| 3.1 Strukturelle Einflüsse und Service Learning | 10 |
| 3.2 Die Schule als Ort der Bekämpfung von sozialer Ungleichheit – Bildungspolitik als Sozialpolitik..... | 13 |
| 3.3 Service Learning fernab von ‚Totalpolitisierung‘ und ‚Romantisierung‘ | 16 |
| 4. Fazit..... | 19 |
| Literaturverzeichnis | 20 |

1. Einleitung

Die Forderung nach Förderung der Demokratiekompetenz als Aufgabe der Schule wird von verschiedenen politischen Akteuren, Institutionen und Organen benannt und festgeschrieben. Demokratische Bildung wird demnach untrennbar von der staatlichen Institution der Schule gesehen. Wie genau sollten die Schulen ihren Bildungsauftrag in dem Bereich wahrnehmen? Ein Konzept, welches in den USA entwickelt wurde, könnte die Antwort darauf geben. Dem Konzept Service Learning werden positive Wirkungen zugesprochen, welche über die erfolgreiche Vermittlung von Sachinformationen hinausgehen.

Bildungschancen sind vererbbar, genau wie die Möglichkeit an Demokratie teilzuhaben. Die Schule wird als Ort gesehen gegen diese Ungerechtigkeiten vorzugehen. Fachliche und methodische Weiterentwicklung soll dazu beitragen. So wird in aktuellen Konzepten nicht ausschließlich die Schule als Ort des Lernens betrachtet, demokratiepädagogisches Handeln soll außerdem das direkte schulische Umfeld mit einbeziehen.

Lernen durch Engagement (Service Learning) als angewandte Methode kann als Chance für die Demokratieförderung betrachtet werden. Die zugrundeliegende These greift diese Chance auf: Die Bildungspolitik kann durch den demokratiepädagogischen Einsatz von Service-Learning-Projekten in allen weiterführenden Schulformen politische Teilhabe von Schüler*innen verstärken, unabhängig von ihrem sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund.

Dennoch bedarf die These einer kritischen Analyse. Inwieweit ist die Qualität des Service Learning von dem Umfeld der Schule und des Wohnortes abhängig? Welchen Einfluss haben strukturelle Ungleichheiten auf die Umsetzung von Service Learning? Sollte die Schule diese Methode überhaupt nutzen um Schüler*innen demokratisch zu bilden? Sind die Erwartungen an die Schule als Ort der demokratischen Bildung und als Ort der Minderung sozialer Ungleichheiten gerechtfertigt oder zu hoch angesetzt? Mit welcher pädagogischen Zielsetzung kann das Konzept aus den USA angewandt werden?

Bevor die Vor- und Nachteile von Service Learning abgewogen und der Inhalt der These geprüft wird, werden einleitend die politischen Ansprüche und Ideen für die Demokratiebildung an Schulen thematisiert. Außerdem wird das Konzept Service Learning vorgestellt.

2. Demokratiekompetenz als politisches und schulisches Ziel

Obwohl der Begriff der Demokratie als abstrakt und mit offenen Definitionsrändern beschrieben werden kann, werden der Demokratie im Allgemeinen positive Charakterzüge zugesprochen.¹ Dies geschieht auch im Bildungsdiskurs.² Deswegen gibt es sowohl auf der europäischen Ebene als auch auf Bundes- (Deutschland) und Landesebene (Sachsen-Anhalt) einen Anspruch Kindern und Jugendlichen auch schulisch die Demokratie näher zu bringen. Das politisch formulierte Ziel der Demokratiebildung wird in die Praxis von den Schulen durch pädagogische Methoden implementiert. Anhand der Methode des „Service Learning“ kann verdeutlicht werden, wie die politischen Ziele in eine pädagogische Praxis aufgenommen werden.

2.1 Von europäischen Beschlüssen bis zu den Ländern in die Schulen

Mit dem Blick auf die europäische Ebene wird deutlich, dass sowohl die Europäische Union als auch der Europarat die Vermittlung von Demokratiekompetenz als relevant erachten.³ Aufgrund der Vielzahl der Verordnungen, Konzepte und Projekte, welche zur Förderung der Demokratie beitragen sollen, werden einzelne beispielhaft aufgeführt. Auch über die Grenzen Europas hinaus wird die Demokratiekompetenz als Schlüsselkompetenz von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung formuliert.⁴ Schon auf diesen Ebenen wird die Demokratiebildung unter anderem als schulische Aufgabe betrachtet. Als Mitgliedstaat der OECD und der EU sind deren Vorgaben und Ansichten auch in Deutschland erkennbar. Die OECD definiert unter anderem Schlüsselkompetenzen, welche Schüler*innen nach Schulbesuch vorweisen können sollten.⁵ So wird der Institution der Schule die Verantwortung, aber auch die Kompetenz zugewiesen die genannten Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, bzw. vermitteln zu können. Die individuellen und kollektiven Kompetenzen der Schüler*innen sollen unterschiedliche Bereiche abdecken. Von besonderer Relevanz sind hier die Kenntnisse über demokratische Prozesse, Menschenrechte, Gleichheit und sozialen Zusammenhalt. Zudem wird die individuelle politische Teilhabe als Ziel und Kompetenz definiert.⁶ Der Kompetenzbegriff umfasst sowohl Kognitive, auf Sachwissen fokussierte Kenntnisse, als auch ein Wertebild, welches sich im sozialen und politischen Handeln der Schüler*innen widerspiegelt.⁷ Die OECD verdeutlicht den Wert der Demokratie aus einer

¹ Vgl. Frevel, Bernhard (2009): Demokratie. S. 7

² Vgl. Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. S. 8f

³ Vgl. Dürr, Karlheinz (2005): Die Europäisierung der Demokratiebildung. S. 16

⁴ Vgl. Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. S. 8f

⁵ Vgl. OECD (Hg.) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. S. 8

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Vgl. Rychen, Dominique Simone (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen. S. 16

wirtschaftlichen Perspektive. Es gilt einen demokratischen Lernraum zu schaffen, um die genannten Schlüsselkompetenzen vermitteln zu können. Die Schule als Ort der Demokratie soll zusprechend und motivierend auf das Individuum wirken, sodass dieses im Erbringen von Leistungen gestärkt wird.⁸

Mit der Vermittlung der Schlüsselkompetenzen auf einer individuellen, sowie kollektiven Ebene sowohl als Sachverständnis, wie auch als Werteausrichtung sind die Schulen adressiert. Nach dem Abschluss der Pflichtschulzeit sollen die Schüler*innen sich mitunter durch die genannten Kompetenzen in einer pluralen, fluktuierenden und globalisierten Gesellschaft zurechtfinden und zum Erhalt und Weiterentwicklung dieser beitragen.⁹ Dies stellt sowohl eine Anforderung für die Schüler*innen dar, welche sich auf den ganzheitlichen Lernprozess einlassen müssen, um so die Kompetenzen entwickeln zu können, als auch für die Lehrenden, welche diesen Prozess mit Sachwissen und pädagogischen Verstand gestalten. Demokratische Bildung ist demnach eine auf Wissen und Werte basierende Schlüsselkompetenz, eine schulische Aufgabe und eine wirtschaftlich anzustrebende Ressource für die Gesellschaft. „Überzeugte Demokraten werden sich freilich nicht bloß an funktionalen Begründungen, sondern über diese hinaus an normativen Kriterien orientieren.“¹⁰

Die Demokratie soll in Europa, aber auch weltweit durch die Anwendung von demokratischen Lernkonzepten vor Erosionen geschützt werden.¹¹ Der Europarat hat 1997 zu diesem Zweck das Projekt „Education for Democratic Citizenship“ initiiert.

„Die Zielsetzung lautete zu bestimmen, welche Werte und Kompetenzen erforderlich seien, um den Einzelnen zur Partizipation in der demokratischen Gesellschaft zu befähigen, wie diese Fähigkeiten erworben werden können und wie erlernt werden könne, sie anderen weiterzuvermitteln.“¹²

Die Basis einer demokratischen Staatsbürgerschaft ist eine bestimmte Werthaltung sowie der besitzt grundlegender Kompetenzen, welche es zu vermitteln gilt. Die aktive Teilhabe an politischen, demokratischen Prozessen in Form eines zivilgesellschaftlichen Handelns ist dabei von einer demokratischen Staatsbürgerschaft nicht zu trennen. Mit dem Projekt „Education for Democratic Citizenship“ verdeutlicht der Europarat die Wichtigkeit zivilgesellschaftlichen Handelns für eine Demokratie, das Engagement von Bürger*innen, wird im direkten Zusammenhang mit einer stabilen Demokratie gesehen.¹³ Auch, wenn die Bedeutung

⁸ Vgl. Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. S. 9

⁹ Vgl. u. A. ebd.; Rychen, Dominique Simone (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen. S. 17

¹⁰ Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. S. 9

¹¹ Vgl. Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. S. 24

¹² Dürr, Karlheinz; Ferreira Martins, Isabel; Spajic-Vrkas, Verdana (2000): Demokratie-Lernen in Europa S. 5

¹³ Vgl. Dürr, Karlheinz; Ferreira Martins, Isabel; Spajic-Vrkas, Verdana (2000). S. 11

eines lebenslangen Lernens in dem Projekt hervorgehoben wird, ist es insbesondere die formelle Bildung, die staatliche Institution der Schule, welche die gewollten Werte und Kompetenzen sowie eine Motivation zum zivilgesellschaftlichen Engagement mitgeben soll.¹⁴

Damit die Schule in der Lage ist Demokratie zu lehren bedarf es aufgrund der sich ständig wandelnden „Wissens- oder Informationsgesellschaft“ Lehrkonzepte und -methoden die dem gerecht werden. Didaktische Arbeitsweisen sollen erneuert und erweitert werden, die neuen Unterrichtsmethoden sollen die traditionellen ersetzen.¹⁵ Anhand des Projekts „Education for Democratic Citizenship“ wird die Relevanz demokratischer Bildung und die Anforderungen an dieser auf einer europäischen Ebene deutlich. Die Zielsetzungen des Projekts, die Anwendung der Methodiken, welche daraus resultieren und ein demokratisches Europa begünstigen sollen, haben dennoch ihre Grenzen. Die Ressourcen der einzelnen Mitgliedsstaaten, die Voraussetzungen und Systeme unter denen Bildung erfolgt, sowie die Sozialisierung und die Erfahrungen mit Bildung und Demokratie, sind different.¹⁶ Diese variierenden Faktoren sind wiederum in der Bildungspolitik der einzelnen Mitgliedsstaaten sichtbar, führen zu unterschiedlichen Teilnahmemöglichkeiten und verschiedener Nutzengenerierung. „Das EDC-Projekt hat dennoch gezeigt, dass trotz Ressourcenknappheit ein lebendiger und erfolgreicher europäischer Austauschprozess über das Demokratie-Lernen möglich ist, der sich in einer Vielzahl von Aktivitäten konkretisieren ließ.“¹⁷

Auch auf der Bundesebene in Deutschland existieren Projekte, welche zum Ziel haben, Demokratie zu fördern. Durch Programme wie „Demokratie-Leben“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sollen durch unterschiedliche Projekte demokratische Prozesse und zivilgesellschaftliches Engagement gefördert werden.¹⁸ Das Programm besteht aus der Kooperation mit Projektpartnern, welche sich auf verschiedene Weise aktiv demokratisch engagieren und so die Zivilgesellschaft stärken und andere zum Handeln motivieren sollen.¹⁹ Anhand dieses Programmes wird die Relevanz der Demokratieförderung und des zivilgesellschaftlichen Engagements für die Bundesregierung deutlich und die Befassung mit Demokratiepädagogik in Deutschland sichtbar. Dennoch hat das Programm „Demokratie-Leben“ seine Grenzen. Damit sind nicht ausschließlich die zeitlichen Grenzen der Projektförderung gemeint, wengleich auch diese eine Rolle spielen. Martin Rüttgers

¹⁴ Vgl. Dürr, Karlheinz (2005): Die Europäisierung der Demokratiebildung. S. 18

¹⁵ Vgl. Dürr, Karlheinz; Ferreira Martins, Isabel; Spajic-Vrkas, Verdana (2000). S. 13 f

¹⁶ Vgl. Dürr, Karlheinz (2005): Die Europäisierung der Demokratiebildung. S. 18

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): „Über Demokratie Leben!“

¹⁹ Vgl. Bohn, Irina (2019): Einschränkung zivilgesellschaftlicher Handlungsspielräume am Beispiel der Partnerschaften für Demokratie im Bundesprogramm "Demokratie leben!" S. 86

kritisiert die fehlende Einbindung von zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, bei der Fortschreibung und Gestaltung des Programms in der neuen Förderperiode.²⁰ Ein Programm, welches die Zivilgesellschaft unterstützen soll, sollte einen möglichst niedrigschwelligen Zugang haben und partizipativ mit ihrer Zielgruppe agieren. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten sind eingeschränkt, wenn zivilgesellschaftliche Organisationen um die notwendigen Ressourcen für ihre Arbeit bangen und diese durch politische Mittel Druck aufbauen müssen, um an sie zu gelangen.²¹ Eine weitere Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in dem Programm „Demokratie-Leben“ wird von Irina Bohn verdeutlicht. Sie berichtet über rechts-motivierte Anfeindungen, Bedrohungen und der Zurückdrängung von demokratischen Engagements gegenüber den Projektbeteiligten.²² Außerdem spricht sie die Problematik eines zu geringen politischen Rückhalts und Unterstützungsstrukturen in solchen Fällen an.²³ Zusammengefasst kann gesagt werden, dass ein Programm zu der Förderung demokratischer Verhältnisse neben seinen Möglichkeiten und Chancen auch Grenzen und Problematiken aufweisen kann. Es ist relevant sich dessen bewusst zu sein und dies zu reflektieren.

Durch den föderalen Aufbau der Bundesrepublik hat in der Sache der Demokratiepädagogik an Schulen, auch wenn die genannten Projekte auch auf Landesebene sichtbar sind, das einzelne Land die letztendliche Definitionsmacht der genauen Umsetzung. Um darauf präziser eingehen zu können, wird der Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule für das Land Sachsen-Anhalt hinzugezogen.²⁴ So kann die Relevanz der Demokratiebildung an Schulen international bis hin zu den konkreten Landesvorgaben verdeutlicht werden.

„Ziel der Schule ist es dabei, das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen.“²⁵ In dem formulierten Ziel des Handlungsleitfadens, finden sich Vokabeln wieder, die auf Bund und internationaler Ebene genutzt wurden. Demokratieförderung wird mit Wissen, Werten und Engagement gekoppelt. Das Engagement ist dabei nicht an die Räumlichkeiten der Schule gebunden; Durch Netzwerkpartner

²⁰ Vgl. Rüttgers, Martin (2020): „Demokratie leben!“. Ein Bundesprogramm zur Demokratieförderung und Extremismusprävention zwischen Entfristungskündigung, Kürzungsabsichten und Aufstockungserfordernissen. S. 356

²¹ Vgl. ebd.

²² Vgl. Bohn, Irina (2019): Einschränkung zivilgesellschaftlicher Handlungsspielräume am Beispiel der Partnerschaften für Demokratie im Bundesprogramm "Demokratie leben!" S. 86 ff

²³ Vgl. ebd. S. 96ff

²⁴ Vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (20.06.2019): Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule.

²⁵ Ebd. S 3

und Projektarbeit soll der Unterricht in Verknüpfung mit außerschulischen Lernorten stattfinden.²⁶ Hierzu wird unter anderem auf die Netzwerkstelle "Lernen durch Engagement" Sachsen-Anhalt hingewiesen, welche mit der Methodik des Service-Learning in Kooperation mit Schulen neben dem Unterricht, auch die Gesellschaft verändern wollen.²⁷

Auf den unterschiedlichen Ebenen wird der politische Wille der Förderung von Demokratie durch die genannten Beispiele international, wie national sichtbar, auch die Rolle der Zivilgesellschaft und des Bürger*innenengagements findet sich wie die Bedeutung der Schule in dem Genannten wieder. Neben den Zielen und Angeboten die durch die Projekte geschaffen werden sollen, ist es aber auch von Wichtigkeit deren Grenzen und Problematiken miteinzubeziehen. „International hat sich [...] die Sichtweise durchgesetzt, dass demokratische Bürgerbildung ein Auftrag vor allem der staatlichen Schule sei und entsprechende pädagogische Schulentwicklungsprozesse erforderlich mache.“²⁸

Projekte der Demokratieförderung, sowie Methoden und Konzepte, die von einem Frontalunterricht absehen, wie z. B. das Service-Learning, sind auch in Deutschland präsent. Dennoch ist zu beachten, dass trotz der Neugestaltung von Konzept und Etablierung demokratischer Projekte in Deutschland der Frontalunterricht die häufigste Form der Unterrichtsgestaltung ist.²⁹ Somit kann davon ausgegangen werden, dass eine Diskrepanz zwischen den aufgeführten politisch gewünschten bzw. politisch ausgearbeiteten Vorstellungen von Demokratiepädagogik an Schulen und den tatsächlichen Unterrichtsalltag besteht.

2.2 Service Learning – Lernen durch zivilgesellschaftliches Engagement

Das demokratiepädagogische Konzept Service Learning, welche unter anderem auch in dem „Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule für das Land Sachsen-Anhalt“ genannt wird, kann nicht außeracht gelassen werden, wenn es um die Förderung von zivilgesellschaftlichen Engagement in Verbindung mit der Institution Schule geht. Der Ansatz stammt aus dem nordamerikanischen Raum, auch in Europa findet sie Fürsprecher*innen und Anwendung in Schulen.³⁰ Ein Bewusstsein für Demokratie schaffen die Lehrenden nicht ausschließlich durch die Vermittlung von Sachwissen, Demokratie liegt einer Werteeinstellung zugrunde.³¹ Die Schüler*innen brauchen Fach- bzw. Sachwissen, um demokratische Strukturen zu verstehen. Um an der Demokratie aktiv partizipieren zu wollen, sind

²⁶ Vgl. ebd. S. 15

²⁷ Vgl. Lernen durch Engagement (o.J.): Doppelte Zielstellung

²⁸ Sliwka, Anne (2008): Demokratiepädagogik in der Schule. S. 694

²⁹ Vgl. Kaube, Jürgen (2019): Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? S. 212

³⁰ Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. S. 151

³¹ Vgl. Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. S.

positive Erfahrungen mit demokratischen Prozessen wichtig, damit eine Wertehaltung etabliert werden kann. Service Learning soll diese Komponenten zusammenbringen, sowie Kompetenzen ganzheitlich fördern. Neben der demokratischen Kompetenz, soll auch die Kommunikation gefördert werden außerdem soll die Methodik eine demokratische Kultur in der Schule etablieren.³²

Die Basis des Ansatzes ist das Engagement außerhalb der Räumlichkeiten der Schule von Schüler*innen, welches z. B. durch die Kooperation der Schule mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen zustande kommt.³³ Dieses Engagement ist in ständiger Rückkopplung mit dem Unterricht verknüpft. Dies kann im Fachunterricht, als Wahlpflichtkurs oder als Projekt im Unterricht oder Fächerübergreifend stattfinden.³⁴ Wichtig bei der Anwendung des Service Learning Konzepts ist es, dass die Schüler*innen den Bezug zu den Unterrichtsinhalten erkennen und reflektieren können.

Franke; Seifert; Sliwka und Zentner nennen drei Phasen des eines Service-Learning-Projektes.³⁵ Die erste Phase, ist die partizipative Ideenfindung. In dieser Phase findet eine gemeinsame Recherche im Umfeld der Schule statt. Wie könnte ein Engagement aussehen? Welche Problemlagen gibt es im sozialen Umfeld? Welche Fähigkeiten und Ressourcen haben die Schüler*inne, die sie einsetzen können? Das Engagement soll auf einen realen Bedarf, also auf eine Lage im sozialen Umfeld, welche eine Verbesserung benötigt, ausgerichtet sein.³⁶ Auf diese Bedarfsanalyse baut die zweite Phase auf. Die Ideen und Vorstellungen der Schüler*innen, werden mit den Bedürfnissen des außerschulischen Partners in Verbindung gebracht, um Lösungsstrategien entwickeln und umsetzen zu können. In dieser Phase kommen Projektmanagement Instrumente zur Gestaltung des Arbeitsprozesses zum Einsatz.³⁷ Zudem ist die stetige Bezugnahme zum Unterricht und die kontinuierliche Reflektion des Prozesses von hoher Relevanz.³⁸ Die letzte Phase ist die Evaluation des Service-Learning-Projektes. Die Umsetzung des Projektes und die gewählten Lösungsstrategien werden resümiert, außerdem sollen die Schüler*innen ihren eigenen Lernprozess reflektieren können.

³² Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. S. 151

³³ Vgl. Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. S. 43

³⁴ Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. S. 151f

³⁵ Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. S. 156

³⁶ Vgl. Seifert, Anna; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska (2019): Praxisbuch Service-Learning. S. 14

³⁷ Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. S. 156

³⁸ Vgl. Seifert, Anna; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska (2019): Praxisbuch Service-Learning. S. 14

Welche Kompetenzen, welches Wissen haben die Schüler*innen ihrer Meinung nach ausbauen können?³⁹ So kann der Lernprozess sowie die Umsetzung der Methode ganzheitlich reflektiert werden.

„In der Schule soll eine Praxis kultiviert werden, die allen Beteiligten ermöglicht, Kompetenzen für verantwortliches Handeln in der Zivilgesellschaft zu erwerben.“⁴⁰ Außerdem soll demokratische Bildung möglichst lebensweltnah stattfinden, um das politische Handeln möglichst konkret gestalten zu können.⁴¹ So soll den Schüler*innen der Nutzen von zivilgesellschaftlichem Handeln vermittelt werden. Es besteht die Hypothese, dass die Schüler*innen infolgedessen einen leichteren Zugang zu den ehrenamtlichen Tätigkeiten haben und diese auch eher ergreifen.⁴² Dies wiederum soll nicht nur die Individuellen Ressourcen der Schüler*innen stärken, sondern auch einen Nutzen für die Gesellschaft, als auch für die Demokratie vorweisen. Um diesen Nutzen für alle generierbar zu machen, sollte der Zugang zu Service Learning nicht von der Schulform abhängig gemacht werden. Das Konzept ist für alle Schulformen geeignet.⁴³

2.2.1 Beutelsbacher Konsens

Methoden der politischen Bildung müssen mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses vereinbar sein, um an Schulen Anwendung finden zu können. Bei der Methodik des Service Learning gibt es spezifische Charakteristika der Didaktik, welche im Hinblick auf dem Beutelsbacher Konsens bedacht werden müssen.

Das Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt welches den „Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule“ aufgrund des Beschlusses des Landtages vom 20.06.2019 „Stärkung von Demokratie und Verfassung in den Schulen fördern“, ausgearbeitet hat, lässt den Beutelsbacher Konsens nicht unbeachtet.⁴⁴ Die drei Prinzipien Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip und das Prinzip der Schülerorientierung⁴⁵ sollen die Qualität der demokratischen Bildung sichern und die Schüler*innen schützen. Das erste Prinzip des Überwältigungsverbotes soll die Klasse gegenüber politischer Indoktrination seitens der Lehrperson schützen.⁴⁶ Auf das Konzept des Service Learning bezogen, ist darauf zu achten, dass die

³⁹ Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. S. 156

⁴⁰ Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie S. 11

⁴¹ Vgl. Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. S. 15

⁴² Vgl. ebd. S. 14f

⁴³ Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. S. 151

⁴⁴ Vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (20.06.2019): Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule.

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 7f

⁴⁶ Vgl. ebd. S. 7

Lehrperson die Kooperationspartner und die Thematik nicht selbst wählt, die Schüler*innen sollen nicht in eine bestimmte politische Richtung gedrängt werden. Das heißt nicht, dass die Lehrperson bei der Wahl nicht unterstützend wirken kann, es sollte dennoch darauf geachtet werden die eigenen politischen Vorstellungen nicht bei der Begleitung einfließen zu lassen. Dennoch ist darauf zu achten, dass es demokratiefeindliche zivilgesellschaftliche Akteure gibt, welche dem Ziel des Konzeptes entgegenwirken würden. Das Kontroversitätsprinzip soll einen Raum für Diskussionen sicherstellen. Gerade in einem politischen Kontext treffen kontroverse Meinungen aufeinander, diese müssen von der Lehrperson als solche wahrgenommen und thematisiert werden.⁴⁷ Die Kommunikationskompetenz und die Fähigkeit als demokratische Gemeinschaft zu diskutieren, soll sich durch das Service Learning entwickeln. Die Lehrperson hat dabei eine moderierende Rolle, welche strittige Themen, ohne sie zu bewerten aufgreifen soll. Des Weiteren soll die Lehrperson gesellschaftlich kontroverse Themen auch als solche behandeln, wenn diese nicht sofort von den Schüler*innen als solche erkannt werden. Der Umgang mit Meinungspluralität ist von hoher Relevanz bei der Entwicklung von Demokratiekompetenz. Das dritte Prinzip der Schülerorientierung soll die individuelle Interessensens- und Meinungsbildung der Schüler*innen ermöglichen. Diese sollen den Raum dafür haben sich mit ihren eigenen Ansichten auseinanderzusetzen und diese zu festigen oder zu neu zu definieren.⁴⁸ Durch den Freiraum, welchen die Methoden des Service Learning ermöglicht, bietet diese eine gute Grundlage für die Lehrperson Schülerorientiert zu Handeln. Die Prinzipien sind immer im Zusammenhang miteinander zu sehen und können nicht alleinstehen.

⁴⁷ Vgl. ebd. S. 8

⁴⁸ Vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (20.06.2019): Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule. S. 8

3. Chancen und Herausforderungen des Lernens durch zivilgesellschaftliches Engagement (Service Learning)

Service Learning kann als Methode gesehen werden, die Schüler*innen durch zivilgesellschaftliches Handeln in ihrem direkten außerschulischen Umfeld die Möglichkeit bietet Demokratie durch einen aktiven und abwechslungsreichen Charakter attraktiv zu vermitteln. Doch was kann das angewandte Konzept des Service Learning wirklich leisten und was nicht?

Um diese Frage beantworten zu können und um die Eingangsthese zu prüfen, werden unterschiedliche strukturelle Bedingungen genannt, welche einen Einfluss auf die Umsetzung des Konzeptes haben. Gleichwohl wird auch der Einfluss von Service Learning auf strukturelle Gegebenheiten thematisiert. Desweiteren wird beschrieben, was die Bildungspolitik, die Institution Schule und das Konzept Service Learning in Bezug zu der Schaffung von sozialer Gerechtigkeit leisten kann. Abschließend zu diesem Kapitel wird das Service Learning, sowie dessen Ziele und Methoden fernab von einer ‚Totalpolitisierung‘ der Gesellschaft und der ‚Romantisierung‘ des zivilgesellschaftlichen Engagements definiert.

3.1 Strukturelle Einflüsse und Service Learning

Dadurch, dass das Service Learning das direkte Umfeld der Schule demokratiepädagogisch nutzt, ist es von Relevanz die strukturellen Einflüsse auf das Konzept näher zu betrachten. Inwieweit sie eine Herausforderung darstellen oder inwiefern das Service Learning positiven Einfluss auf diese haben kann, wird in diesem Kapitel thematisiert.

Auch wenn Kinder aus Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen von der Bildungsexpansion profitieren können, gibt es immer noch einen Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Herkunftsfamilie.⁴⁹ Dies ist an dieser Stelle von Relevanz, da Bildungsressourcen zudem mit der individuellen Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen Prozessen in Verbindung stehen.⁵⁰ Das freiwillige Engagement in der Zivilgesellschaft wird eher von ressourcenstarken Gesellschaftsgruppen übernommen, so kann dieses als sozial selektiv bezeichnet werden.⁵¹ Die Schule als staatliche Institution hat einen Einfluss auf die Bildungsressourcen ihrer Schüler*innen. Ob die Schule diesen Einfluss durch gezielte Methoden so nutzen kann, dass Teilhabemöglichkeiten unabhängig von der Herkunft genutzt werden können,

⁴⁹ Vgl. Blossfeld, Pia N.; Blossfeld, Gwendolin J.; Blossfeld, Hans-Peter (2020): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. S. 371

⁵⁰ Vgl. Vogt, Ludgera (2004): Bildung in der Bürgergesellschaft. S. 155

⁵¹ Vgl. Beckmann, Fabian; Schönauer, Anna-Lena (2020): Soziale Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit. S. 336

ist im Fachdiskurs umstritten. Ludgera Vogt erkennt die bestehenden strukturellen, sozialen Ungleichheiten und benennt das Service Learning als Chance um dem entgegenzuwirken.

„Dieses Service Learning kann sogar der beschriebenen Reproduktionstendenz der sozialen Ungleichheit im Spannungsfeld zwischen Bildungssystem und Bürgergesellschaft gegensteuern. Voraussetzung wäre, daß Service Learning tatsächlich verpflichtend in allen Schulformen eingeführt wird.“⁵²

Doch ist eine bloße Verpflichtung aller Schulformen ausreichend, um zu einem solchen Erfolg zu gelangen? Da das Service Learning von äußeren Angeboten ehrenamtlichen Engagements abhängig ist, ist zu bedenken, ob diese Strukturen Einfluss auf die Anwendbarkeit der Methode haben. Diese Überlegungen betreffen die Möglichkeit der Wahrnehmung und Umsetzung der Methode sowie die individuellen Unterschiede in den Möglichkeiten der Schulen durch das direkte Umfeld (Kooperationspartnern im Milieu).

Gerade durch die Verflechtung von Herkunft, Bildungsabschluss und politischer Teilhabe ist es unzureichend das zivilgesellschaftliche Engagement unkritisch ausschließlich positiv zu besetzen.

“Denn der Zugang zum gesellschaftlichen Engagement und die sich daraus ergebenden Nutzen sind in ihrer gesellschaftlichen Struktur sehr ungleich verteilt. So ist die Korrelation zwischen hohem Einkommen und der Bereitschaft zum Engagement durch eine Reihe von Untersuchungen bestätigt.“⁵³

Demnach stellt das direkte strukturelle Umfeld der Schule und dessen ehrenamtliche Netzwerke einen Unterschied der Umsetzungsmöglichkeiten von Service Learning dar. Wenn also zivilgesellschaftliches Engagement durch ihre Selektivität zu einer Reproduktion ungleicher Verhältnisse führt,⁵⁴ darf davon ausgegangen werden, dass diese Gefahr auch auf das Service Learning übertragen wird.

Zu den strukturellen Herausforderungen gehört zudem, dass zivilgesellschaftliches Engagement in vielen Fällen eine gewisse Ambivalenz besitzt. Das sozialselektiv zugängliche Engagement ist häufig darauf ausgerichtet Folgen von sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten, ohne erhebliche strukturelle Veränderungen zu mildern.⁵⁵ Dieses Spannungsverhältnis muss bei der Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren Beachtung finden. Da gerade der exklusive Zugang und die bloße Abmilderung von gesellschaftlichen Problemlagen dazu führt, dass nicht nur die Partizipationsmöglichkeiten einseitig verteilt sind,

⁵² Vogt, Ludgera (2004): Bildung in der Bürgergesellschaft. S. 165

⁵³ Buchstein, Hubertus (2002): Die Bürgergesellschaft - Eine Ressource der Demokratie? S. 203

⁵⁴ Vgl. Vogt, Ludgera (2004): Bildung in der Bürgergesellschaft. S. 160

⁵⁵ Vgl. Beckmann, Fabian; Schönauer, Anna-Lena (2020): Soziale Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit. S. 338

sondern auch die Möglichkeiten Interessen zu artikulieren von individuellen Ressourcen abhängig sind.⁵⁶ Ob die Anwendung des Konzeptes Service Learning diese strukturellen Problematiken aufheben kann ist fraglich.

Die geringe Pluralität in dem zivilgesellschaftlichen Engagement, welche aus den genannten Gründen resultiert, führt zu einer Repräsentationslücke ressourcenschwächerer Personengruppen, dies wiederum kann bei diesen ein Gefühl der Ohnmacht hervorrufen.⁵⁷ Dieses Gefühl der Ohnmacht ist in dem Kontext der Arbeit mit Schüler*innen insbesondere zu bedenken. Hubertus Buchstein nennt u. A. die Gefahr der „Partizipations-Illusionen“: „Die politische Bildung - insbesondere im schulischen Bereich - darf keine Partizipations-Illusionen schüren.“⁵⁸ Schüler*innen könnten von den gegebenen strukturellen Möglichkeiten der Einflussnahme und der geringen Repräsentation von Personen, die ihnen ähneln, frustriert sein. Dies kann dem gewollten Ziel des Service Learning entgegenwirken. Dabei ist zu beachten, dass Schulen in benachteiligten Stadtgebieten keine Marginalerscheinungen darstellen, Schüler*innen aus Ressourcenschwachen Familien bündeln sich auf Schulen in eben diesen Sozialräumen.⁵⁹

Nicht ausschließlich die gegebenen zivilgesellschaftlichen Strukturen, die je nach Sozialraum unterschiedlich sind, wirken auf die Möglichkeiten des Service Learning an Schulen ein, sondern auch die individuelle Situation der Schulen, welche durch strukturelle Voraussetzungen unterschiedliche Möglichkeiten haben. Dazu kommt, dass in Schulen in benachteiligten Regionen eher Kinder mit einem höheren subjektiven Förderbedarf beschult werden.⁶⁰ Daraus kann ein höherer sozial- und sonderpädagogischer Bedarf geschlossen werden. Dies ist gerade für die Anwendung eines Konzepts von Relevanz, welches einen hohen Aufwand sowie eine stetige reflexive pädagogische Begleitung benötigt, wie das Service Learning. Die Umsetzung ist demnach u. A. abhängig von den personellen Ressourcen der jeweiligen Schule. Auch wenn das selektive Schulwesen die Klassen homogener gestaltet, sind gerade Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an Schulen in benachteiligten Regionen mit unterschiedlichen Benachteiligungsdimensionen und damit einhergehend mit verschiedenen pädagogischen Herausforderungen konfrontiert.⁶¹ Wie in dem vorigen Kapitel beschrieben, greift Service Learning Problemlagen in der direkten außerschulischen Umge-

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 344

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Buchstein, Hubertus (2002): Die Bürgergesellschaft - Eine Ressource der Demokratie? S. 218

⁵⁹ Vgl. Weishaupt, Horst (2020): Wege zu einer gerechten Bildung? Heterogene Unterrichtsbedingungen und sozialindizierte Lehrerzuweisung. S. 19

⁶⁰ Vgl. ebd. S. 20

⁶¹ Vgl. Weishaupt, Horst (2020): Wege zu einer gerechten Bildung? Heterogene Unterrichtsbedingungen und sozialindizierte Lehrerzuweisung. S. 20

bung auf, wobei Lehrkräfte gemeinsam mit den Schüler*innen als Problemlöser*innen fungieren. Die individuellen pädagogischen Herausforderungen bekommen dadurch einen besonderen Charakter, da es Überschneidungspunkte mit der im Projekt zu behandelnden Problemlage geben könnte. Die Anforderungen an die Lehrkräfte und deren pädagogischen Umgangs in verschiedenen Situationen ist hoch. Dies ist nicht ausschließlich auf das Konzept zu beziehen. Der Lehrkräftemangel⁶² und die Anforderungen an die Lehrkräfte führen zu einer hohen Arbeitsbelastung sowie Überstunden und ein erhöhtes gesundheitliches Risiko.⁶³ All dies sind strukturelle Einflüsse, welche bei einer Übernahme von Service Learning in die Curricular Beachtung finden müssen.

Zudem kann die Zusammensetzung des Klassenverbands einen Einfluss auf die Anwendung des Konzeptes Service Learning haben. Die Selektivität des Schulsystems hat eine Homogenisierung der einzelnen Schulklassen zur Folge. Dies kann eine Problematik darstellen, wenn das Ziel angestrebt werden soll, die Schule und ihre Umgebung als Simulation einer pluralen Gesellschaft für die Demokratiepädagogik zu nutzen.⁶⁴ Eine geringe Vielfältigkeit im Klassenverband ist unabhängig von den Ressourcen der Schule und deren Schüler*innen als ein Faktor zu betrachten, welcher eine erhebliche Wirkung auf die Umsetzung des Service Learning hat.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die methodische Umsetzung von Service Learning von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird, welche mit unterschiedlichen Herausforderungen behaftet sind.

Bezugnehmend auf das anfänglich genannte Zitat von Vogt, welcher Service Learning als Chance erkennt um strukturelle, soziale Ungleichheiten im zivilgesellschaftlichen Engagement entgegenzuwirken,⁶⁵ werden in dem folgenden Kapitel die Möglichkeiten des Service Learning zur Förderung von zivilgesellschaftlichem Engagement beschrieben.

3.2 Die Schule als Ort der Bekämpfung von sozialer Ungleichheit – Bildungspolitik als Sozialpolitik

Nun werden die möglichen positiven Auswirkungen von Service Learning auf die Gesellschaft und ihre Strukturen sowie auf die politische Teilhabe des Einzelnen thematisiert. Die Schule wird als ein Ort der Bekämpfung von sozialer Ungleichheit in Zusammenhang mit

⁶² Vgl. Tepe, Marlis (2017): Kein „Weiter so!“ S. 10

⁶³ Vgl. Hedtke, Kathrin: Entlastung, und zwar sofort!

⁶⁴ Vgl. Sliwka, Anne (2008): Demokratiepädagogik in der Schule. S. 694

⁶⁵ Vgl. Vogt, Ludgera (2004): Bildung in der Bürgergesellschaft. S. 165

dem Ausspruch „Bildungspolitik ist die beste Sozialpolitik“ diskutiert. Dies wird mit den Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts Service Learning in Bezug gesetzt.

Losgelöst von den Herausforderungen und Reproduktionsgefahren bietet das zivilgesellschaftliche Engagement den Schüler*innen eine Möglichkeit einen verantwortungsvollen Beitrag zu einem solidarischen Umgang in der Gesellschaft zu leisten.⁶⁶ Zudem kann Service Learning durch seinen kommunikativen und netzwerkenden Charakter zu dem Erwerb von Sozialkapital beitragen.⁶⁷ Die Schüler*innen könnten mit Unterstützung des Projektes Kontakte knüpfen und so Netzwerke für sich nutzbar machen. Somit können die Schüler*innen nach Robert D. Putnam „bridging“ betreiben, wenn diese sich mit Menschen austauschen und Kontakte knüpfen, welche sich nicht in der gleichen oder einer ähnlichen Lebenssituation befinden wie sie selbst.⁶⁸ So können Projekte, welche unter dem Konzept Service Learning geführt werden als Bridging-Projekte gesehen werden.⁶⁹ Das Sozialkapital nach Putnam ist von Relevanz für die Demokratie, dennoch ist dies, wie die Selektivität der zivilgesellschaftlichen Engagements nicht unkritisch zu sehen.

„Sozialkapital könnte in Gruppen von Menschen die politischen und wirtschaftlichen Ungleichheiten vergrößern. Wenn man über verschiedene Ausprägungen von Sozialkapital und seine Veränderungen spricht, ist es angebracht, schwierige Fragen zu stellen: »Wer erhält Vorteile und wer nicht?«, »Welche Art von Gesellschaft wird durch diese Form von Sozialkapital gefördert?«, »Ist mehr unbedingt besser?«⁷⁰

Problematiken, welche schon im vorigen Kapitel thematisiert wurden, werden an dieser Stelle wieder relevant. Auch mit der Möglichkeit durch das Service Learning mit unterschiedlichen Personen zu netzwerken und Sozialkapital zu erlangen, werden aufgrund von strukturellen Unterschieden die Kinder an Schulen aus ressourcenstarken Sozialräumen trotzdem einen besseren Zugang zu mehreren Netzwerkpartnern haben. Die Gefahr der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten bleibt bestehen.

Sowohl ist nicht zu vernachlässigen, dass das Service Learning eine Ressource der Umgebung darstellen kann. Das Engagement der Schüler*innen kann zu der sozialen Entwicklung des Stadtteils beitragen und zu dem positiven gemeinschaftlichen Leben mitwirken, sowie Identifikation mit der Gemeinde begünstigen.⁷¹

„Wo „Lernen durch Engagement“ institutionalisiert ist und sich eine Kultur der Kooperation zwischen Schulen, Gemeinden und Partnerorganisationen entwickelt hat,

⁶⁶ Vgl. Beckmann, Fabian; Schönauer, Anna-Lena (2020): Soziale Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit. S. 338

⁶⁷ Vgl. Sliwka, Anne (2008): Demokratiepädagogik in der Schule. S. 699

⁶⁸ Vgl. Putnam, Robert D. (2015): Our kids. S. 251f

⁶⁹ Vgl. Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. S. 155

⁷⁰ Putnam, Robert D. (Hrsg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. S. 24

⁷¹ Vgl. Sliwka, Anne (2008): Demokratiepädagogik in der Schule. S. 700

lässt sich Service Learning in Abwandlung des spieltheoretischen Begriffs „Zweige-winnerspiel“ als „Mehrgewinnerspiel“ beschrieben: also als ein systemischer Ansatz, von dem alle profitieren.“⁷²

Demnach kann Service Learning durch seine spezifischen Charakteristika zu einem Gemein-schaftsgefühl beitragen und zumindest in dem Zeitraum, in dem dies von der Schule ange-leitet wird zu einem bürgerschaftlichen Austausch verhelfen. Die positiv beschriebenen Aus-wirkungen sprechen zwar für das Service Learning, dass diese dennoch so weitreichend sind, dass sie zu strukturellen Veränderungen beitragen, ist dennoch unwahrscheinlich. Trotzdem sollte dem Service Learning und dem zivilgesellschaftlichen Engagement ihre positiven Ein-flüsse auf ein Zusammenleben in der Gesellschaft nicht pauschal abgesprochen werden.⁷³ Dies gilt ebenso für den demokratiepädagogischen Nutzen von Service Learning. Denn auch wenn die Schule durch eine Anwendung des Konzeptes keine sozialen Ungleichheiten auf-heben wird, lässt dies auf keiner pädagogischen Qualität schließen.

Kann von einem demokratiepädagogischen Konzept überhaupt erwartet werden, dass es eine solche Auswirkung auf gesellschaftliche, strukturelle Verhältnisse hat? Ist die Schule als eine Institution zu betrachten, deren Aufgabe es ist soziale Ungleichheit zu verhindern? Sollte Bildungspolitik gleichzeitig Sozialpolitik sein?

„Der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit ist offensichtlich. Das Bildungssystem muss damit als ein Bereich der Sozialpolitik betrachtet werden. Bil-dungspolitische Entscheidungen definieren mit der Rahmung von Lebensläufen und Chancen Zusammenhänge, die als soziale Ungleichheit von sozialpolitischer Bedeu-tung sind.“⁷⁴

Wie im vorigen Kapitel beschrieben existiert ein Zusammenhang zwischen dem familiären, sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund, den Bildungschancen und gesellschaftlichen so-wie politischen Teilhabemöglichkeiten. Eine Verbindung von Bildungs- und Sozialpolitik er-scheint sinnvoll. Dies soll jedoch nicht aussagen, dass das Bildungswesen in der Lage sei allein soziale Ungleichheiten zu bekämpfen.

Jürgen Kaube hält es nicht für zielführend die staatliche Institution der Schule als ein Mittel der Sozialpolitik einzusetzen, um soziale Ungleichheiten zu bekämpfen.⁷⁵ Er formuliert den

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. Beckmann, Fabian; Schönauer, Anna-Lena (2020): Soziale Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit. S. 344

⁷⁴ Opielka, Michael (2008): Bildungspolitik als Sozialpolitik. S. 845

⁷⁵ Vgl. Kaube, Jürgen (2019): Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? S. 82

Ausspruch „Bildungspolitik ist die beste Sozialpolitik“ neu und vertritt die Position: „Sozialpolitik ist die beste Sozialpolitik, Bildungspolitik die beste Bildungspolitik.“⁷⁶ Sozial- und Bildungspolitik sollen also getrennt voneinander betrachtet werden, da die Schule keinen Einfluss auf strukturell geprägte Ungleichheiten hat.

Sozial- und Bildungspolitik zusammen zu denken, heißt dennoch nicht, dass die Schule ein Ort ist die sozialen Ungleichheiten bekämpfen muss. Eine gute Bildungspolitik kann keine gute Sozial-, Wohnungs- und Arbeitspolitik ersetzen. Sie kann strukturelle Ungerechtigkeiten höchstens verschieben aber nicht auflösen. Somit kann sie auch nicht die Ursache der ungleichen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Teilhabe an der Demokratie vollständig beseitigen. Deswegen ist eine solche Erwartung auch nicht an das Konzept Service Learning zu richten. Dennoch sollten die Zusammenhänge gesehen werden und die unterschiedlichen politischen Bereiche in Verbindung zueinander betrachtet werden. Auch wenn ein hoher Bildungsabschluss nicht dazu führt, dass der Niedriglohnsektor aufgelöst wird, hat der Niedriglohnsektor einen Einfluss auf die Ressourcen von Eltern, was wiederum einen Einfluss auf die Bildungschancen ihrer Kinder hat. Sowie die Wohnungspolitik einen Einfluss auf das direkte Umfeld der Schule hat und somit auch auf die Kooperationspartner von Service Learning. Politik muss ganzheitlich gedacht werden.

Offen bleibt, welche Ziele das Service Learning verfolgen sollte, wenn nicht die Herstellung gleicher Teilhabechancen am politischen und gesellschaftlichen Leben und ob die Schule als staatliche Institution überhaupt Einfluss auf zivilgesellschaftliches Engagement nehmen sollte. Dies wird im Folgenden behandelt.

3.3 Service Learning fernab von ‚Totalpolitisierung‘ und ‚Romantisierung‘

Lernen durch Engagement stellt eine alternative zum Frontalunterricht sowie zum Vermitteln bloßer Sachinformationen dar. Inwieweit ist es notwendig und sinnvoll in der schulischen politischen Bildung durch die Verwendung des Service Learning eine solche Alternative zu schaffen? Diese Frage soll anhand zweier Begrifflichkeiten beantwortet werden, welche Gefahren ausdrücken sollen: Die Gefahr der ‚Totalpolitisierung‘ und die Gefahr der ‚Romantisierung‘. Zunächst werden die Begrifflichkeiten und die Problematiken, die in Verbindung mit dem Service Learning gesetzt werden, beschrieben.

⁷⁶ Ebd. S. 84

Buchstein kritisiert einen undifferenzierten, alles umfassenden Politikbegriff, welcher keine klaren Abgrenzungen vorweist.⁷⁷

„Denn zur Klärung der Frage, auf welche Weise Bürgern und Bürgerinnen die Kompetenzen vermittelt werden sollen, um politische Eliten zu kontrollieren, an Wahlen teilzunehmen oder selbst für politische Ämter zu kandidieren, trägt die verbale „Totalpolitisierung“ des bürgerschaftlichen Engagements nichts bei. Im Gegenteil. Sie leistet einer Trivialisierung des Politiklernens Vorschub, bei der schon jede Form sozialen Lernens automatisch als Zugewinn an politischer Bildung wahrgenommen wird.“⁷⁸

Die „Totalpolitisierung“, welche von Buchstein beschrieben wird, bringt demnach eine Gefahr mit sich, die Auswirkungen auf das Politiklernen hat. Dies wirft die Frage auf, ob Service Learning durch den sozialbildenden Charakter zur Trivialisierung des Politiklernens beiträgt, wenn diese sich als Teil der politischen Bildung begreift.

Es braucht eine starke Bürgergemeinschaft in einem demokratischen System, um gegen populistische, demokratiezersetzende Kräfte gewappnet zu sein. Dies sollte nach Buchstein kein Grund dafür sein, dass die Schule dies didaktisch fördert. „Die Stärke der Bürgergesellschaft besteht gerade darin, dass sie an Alltagsinteressen anknüpft und auf höchst indirektem Wege einen Beitrag zur Bildung von Bürgerkompetenzen erbringt. Aus solchen Prozessen muss die Fachdidaktik herausgehalten werden.“⁷⁹ Somit kann argumentiert werden, dass der Einsatz von Service Learning an Schulen keine Notwendigkeit darstellt.

Buchstein setzt in Sachen der politischen Bildung auf die traditionelle Vermittlung von politischen Strukturen und Prozessen: Die Schüler*innen sollen verstehen, wie die Entscheidungen auf den unterschiedlichen politischen Ebenen zustande kommen. Zudem argumentiert Buchstein, dass die Vermittlung von Sachinformationen ausreichend ist, um das Interesse an Demokratie zu wecken und Engagement zu motivieren.⁸⁰ Als Referenz für diese Aussagen benennt er empirische Untersuchungen von Galston (2001),⁸¹ diese ist an dieser Stelle von besonderem Interesse, da Galston sich u. A. auch mit dem Konzept des Service Learning befasst. Zusammenfassend kam er auf folgendes Ergebnis: „Overall, the literature reveals mixed but encouraging results.“⁸² Nach den Erkenntnissen von Galston ist es von Relevanz, dass die Umsetzung des Service Learning eine hohe Qualität hat. Wenn die Schüler*innen ihre Erfahrungen aus dem Engagement in dem Unterricht wiedererkennen und

⁷⁷ Vgl. Buchstein, Hubertus (2002): Die Bürgergesellschaft - Eine Ressource der Demokratie? S. 213

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Vgl. Buchstein, Hubertus (2002): Die Bürgergesellschaft - Eine Ressource der Demokratie? S. 218

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 218f

⁸¹ Vgl. ebd. S. 219

⁸² Galston, William A. (2001) S. 230

reflektieren können, hat dies eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg.⁸³ Auch neuere Studien konnten stärkere Lernerfolge bei der Anwendung des Konzepts Service Learning im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsmethoden feststellen.⁸⁴

Die Gefahr der ‚Romantisierung‘ ist auf die Freiwilligenarbeit im Allgemeinen bezogen. „Auf der anderen Seite läuft eine ausschließlich positive Deutung von Freiwilligenarbeit Gefahr, die Potentiale einer Bürgergesellschaft zu romantisieren und die Schattenseiten zu verkennen.“⁸⁵ Die von Beckmann und Schönauer genannten Gründe für die Gefahr der ‚Romantisierung‘ wurden schon im vorigen Unterkapitel thematisiert. Auch, wenn ehrenamtliche Arbeit positive Komponenten aufweist, darf diese aufgrund ihrer hohen sozialen Selektivität nicht ‚romantisiert‘ werden.⁸⁶ Indem Service Learning die Fähigkeit strukturelle, soziale Problemlagen zu lösen zugesprochen wird, wird auch diese ‚romantisiert‘. Dabei wäre ein realistischer Umgang mit diesem demokratiepädagogischen Konzept von Vorteil, um dessen Potential zu nutzen.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Vgl. Fleck, Bethany; Hussey, Heather D.; Rutledge-Ellison, Lily (2017) S. 234

⁸⁵ Beckmann, Fabian; Schönauer, Anna-Lena (2020): Soziale Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit. S. 338

⁸⁶ Vgl. Beckmann, Fabian; Schönauer, Anna-Lena (2020): Soziale Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit. S. 338

4. Fazit

Ein realistischer Anspruch an das Konzept des Service Learning setzt realistische Zielsetzungen bei der Anwendung des Konzepts voraus. Das Kapitel ‚3.1 Strukturelle Einflüsse und Service Learning‘ verdeutlicht, dass Service Learning nicht zu der Erfüllung des Ziels soziale Ungleichheiten zu bekämpfen verstanden werden kann und dies auch gar nicht muss, wie im Kapitel ‚3.2 Die Schule als Ort der Bekämpfung von sozialer Ungleichheit – Bildungspolitik als Sozialpolitik‘ deutlich gemacht wird. Das letzte Unterkapitel stellt u. A. die Erkenntnisse aus dem Kapitel ‚2. Demokratiekompetenz als politisches und schulisches Ziel‘ infrage, ob neben der Vermittlung von Sachinformationen in der Schule überhaupt Unterrichtsmethoden, wie sie in dem Konzept Service Learning vorkommen, genutzt werden sollten.

Durch die Befassung mit der Thematik konnte die Anfangs aufgestellte These nicht bestätigt werden. Dennoch wurde gleichzeitig herausgestellt, dass Service Learning als Chance für die demokratiepädagogische Bildung an Schulen betrachtet werden kann.

Es ist von Nöten den Blickwinkel auf das Service Learning zu ändern. Weder die Erlangung von Sozialkapital noch die Erreichung einer starken Bürgergesellschaft sollte im Vordergrund stehen. Demokratie entsteht nicht von selbst, Demokratie muss vorgelebt und erlebt werden. Das Service Learning gibt Schüler*innen die Möglichkeit unterschiedliche soziale, fachliche, politische und gesellschaftliche Kompetenzen zu erwerben und positive Erfahrungen mit Demokratie zu machen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Was die Schüler*innen mit diesem Wissen und Erfahrungen machen, ist ihnen überlassen. Es wäre naiv davon auszugehen, dass auch wenn die Methode qualitativ gut angewendet wurde sich alle Jugendlichen für Politik und gesellschaftliches Engagement interessieren. Das wird nicht passieren, ist aber auch nicht das Ziel. Service Learning sollte nicht ‚romantisiert‘ werden, es ist wichtig die Gefahren der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in dem Kontext zivilgesellschaftlichen Handelns zu sehen, dennoch ist es unwahrscheinlich, dass die Anwendung von Service Learning diese Gefahr in irgendeine Richtung beeinflusst. Was dennoch beachtet werden muss sind die Ressourcen der Schule, welche aufgrund der personellen und teilweise finanziellen Situation nicht ausreichend sind, um Service Learning qualitativ hochwertig umsetzen zu können.

Literaturverzeichnis

Beckmann, Fabian; Schönauer, Anna-Lena (2020): Soziale Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 69 (3/2020), S. 335–346. Online verfügbar unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/36047>.

Blossfeld, Pia N.; Blossfeld, Gwendolin J.; Blossfeld, Hans-Peter (2020): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Wie lassen sich die begrenzten Erfolge der Bildungsreformen in Deutschland erklären? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 69 (3/2020), S. 361–374. Online verfügbar unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/36050>.

Bohn, Irina (2019): Einschränkung zivilgesellschaftlicher Handlungsspielräume am Beispiel der Partnerschaften für Demokratie im Bundesprogramm "Demokratie leben!". In: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 4 (1/2019), S. 86–101.

Buchstein, Hubertus (2002): Die Bürgergesellschaft - Eine Ressource der Demokratie? In: Gotthard Breit und Schiele, Siegfried (Hrsg.) (Hg.): Demokratie-Lernen. als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg), S. 198–219.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): Über „Demokratie leben!“ Online verfügbar unter <https://www.demokratie-leben.de/das-programm/ueber-demokratie-leben> (zuletzt besucht 31.03.2021)

Dürr, Karlheinz (2005): Die Europäisierung der Demokratiebildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (36/2005), S. 16–21.

Dürr, Karlheinz; Ferreira Martins, Isabel; Spajic-Vrkas, Verdana (2000): Demokratie-Lernen in Europa. Council for Cultural Co-Operation (CDCC).

Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Wolfgang Edelstein, Susanne Franke und Anne Sliwka (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Themen und Materialien), S. 7–19.

Fleck, Bethany; Hussey, Heather D.; Rutledge-Ellison, Lily (2017): Linking Class and Community: An Investigation of Service Learning. In: Teaching of Psychology 44 (3), S. 232–239.

Franke, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement. In: Wolfgang Edelstein, Susanne Franke und Anne Sliwka (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Themen und Materialien), S. 151–192.

Frevel, Bernhard (2009): Demokratie. Entwicklung – Gestaltung – Problematisierung. 2., Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Galston, William A. (2001): Political knowledge, political engagement, and civic education. In: Annual Review of Political Science (4), S. 217–234.

Hedtke, Kathrin (2020): Entlastung, und zwar sofort! Online verfügbar unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/entlastung-und-zwar-sofort/> (Zuletzt besucht 31.03.2021)

Kaube, Jürgen (2019): Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Lernen durch Engagement (o.J.): Doppelte Zielstellung. Online Verfügbar unter <https://www.engagementlernen.de/informationen-zu-lde/die-lehr-und-lernform/ziele/> (Zuletzt besucht 31.03.2021)

Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (20.06.2019): Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule (Drs. 7/4553).

OECD (Hg.) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>.

Opielka, Michael (2008): Bildungspolitik als Sozialpolitik. In: Thomas Coelen und Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 841–850.

Putnam, Robert D. (Hrsg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Putnam, Robert D. (2015): Our kids. The American dream in crisis. New York [etc.]: Simon & Schuster Paperbacks.

Rüttgers, Martin (2020): „Demokratie leben!“: Ein Bundesprogramm zur Demokratieförderung und Extremismusprävention zwischen Entfristungsankündigung, Kürzungsabsichten

und Aufstockungserfordernissen. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* (33(1)), S. 351–356. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/fjsb-2020-0027/html>.

Rychen, Dominique Simone (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen. ein Überblick. In: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–22.

Seifert, Anna; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska (2019): *Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sliwka, Anne (2008): *Demokratiepädagogik in der Schule*. In: Thomas Coelen und Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (Hg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 694–703.

Tepte, Marlis (2017): Kein „Weiter so!“ In: *E&W – Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (11/2017). S. 10. Online verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63844&to-ken=284fb72bc7856596a42a0472027c4d370e609f4d&sdownload=&n=EW_11_2017_web.pdf

Vogt, Ludgera (2004): *Bildung in der Bürgergesellschaft. Vom Ehrenamt zum Service Learning*. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)* (2/2004), S. 155–166.

Weishaupt, Horst (2020): *Wege zu einer gerechten Bildung? Heterogene Unterrichtsbedingungen und sozialindizierte Lehrerzuweisung*. In: *Vorstandsbereich Schule der GEW (Hg.): Steuerung von personellen Ressourcen an Schulen im Kontext von sozialer Ungleichheit und Inklusion*. Frankfurt am Main, S. 19–30.

Wohnig, Alexander (2017): *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS (Bürgerbewusstsein).