

Wissenschaftliche Fachtagung „Die politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit“ – DOKUMENTATION –

11. Dezember 2018, Technische Hochschule Köln

*Autor*innen: Lina Kathe und Andreas Rosellen*

transfer e.V.

Grethenstr. 30

50739 Köln

Fon: +49(0)221 9592190

Fax: +49(0)221 9592193

www.forschung-und-praxis-im-dialog.de

www.transfer-ev.de

Gefördert vom:



Inhalt

1. Hintergrund und Inhalt der Fachtagung	3
2. Programm	5
3. Expertise und Inputs	6
3.1. „Gesellschaftspolitische Potentiale des Internationalen Jugendaustauschs“	6
3.2. „Kosmopolitische Identität als Zieldimension Internationaler Jugendarbeit“	7
3.3. „Die politische Differenz: Das Politische in der politischen Theorie“	8
3.4. „Bildungstheoretische Perspektiven auf das Verhältnis von Politischem und Pädagogischem“	23
3.5. „Politische Bildung aus demokratietheoretischer Perspektive“	37
4. Schlüsse für den Diskurs in der Internationalen Jugendarbeit	38
5. Anhang	39
5.1. Anhang 1	39
5.2. Anhang 2	52

1. Hintergrund und Inhalt der Fachtagung

In jüngerer Zeit sind im wissenschaftlichen Diskurs um internationale Jugendarbeit und Schüleraustausch (internationale Bildung) verstärkt Diskussionen um die „politische Dimension“ zu vernehmen (Thimmel 2016 & 2014; Schäfer 2015 & 2017; IJAB 2014; Böttger et al. 2016). Weitet man den Blick über den arbeitsfeldspezifischen Tellerrand hinaus, so sieht man: Sowohl in der Jugendarbeit (Schäfer 2016, S. 441; Lindner 2010 & 2012) als auch in der Sozialen Arbeit (Bütow et al. 2014; Benz et al. 2013; Geisen et al. 2013; Stender/Kröger 2013), der Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie (Casale et al. 2016; Lütke-Harmann 2016; Reichenbach 2016; Wimmer 2014; Bünger 2013; Schäfer 2012 & 2011) sowie Erwachsenenbildung (Eschenbach 2017; Faulstich 2016) ist die Frage nach dem Politischen (wieder) aktuell. Selbst in der politischen Bildung, die ja das Politische bereits im Namen führt, ist derzeit eine Debatte um das „Politische als Kern der politischen Bildung“ (Oeftering 2013) angestoßen. Hier wird unter Berücksichtigung von poststrukturalistischen Ansätzen radikaler Demokratietheorie eine „andere politische Bildung“ (Rodrian-Pfennig 2010, S. 164) angestrebt und der Diskurs um das Politische entsprechend erweitert (vgl. Kirschner 2013; Oeftering 2013; Rodrian-Pfennig 2010). Insgesamt geht es dabei zum einen um eine Kritik an der Ausrichtung pädagogischer Handlungsfelder am Primat des Ökonomischen (Neoliberalismus); zum anderen geht es um die theoriesystematische Frage, wie sich das Pädagogische mit dem Politischen verbindet. Die Betrachtung und Bearbeitung des Verhältnisses von Bildung und Demokratie nimmt dabei eine zentrale, aber nicht immer widerspruchsfreie Rolle ein.

In der internationalen Jugendarbeit wird davon ausgegangen, dass diesem Handlungsfeld der non-formalen Bildung grundsätzlich eine politische Dimension zugeschrieben werden kann. Das Politische, so die Annahme, läuft in allen Aktivitäten der Praxis quasi im Hintergrund mit, wird aber in den jeweiligen institutionellen Zusammenhängen und pädagogischen Handlungsvollzügen nicht immer explizit sichtbar gemacht (vgl. Timmel 2014, S. 8; Böttger et al. 2016, S. 12). Dies bezieht sich zum einen auf die Schnittstelle zur auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik bzw. zur internationalen Politik. Zum anderen zeigt sich, dass Politik auf den verschiedenen Ebenen der Kommunen oder Kreise, den Bundesländern, dem Bund und – in der internationalen Jugendarbeit insbesondere – auch auf europäischer Ebene über Rahmenbedingungen entscheidet und so ein spezifisches

Agieren in diesem Feld möglich macht bzw. reguliert (Programme, Ressourcen, formal-rechtlich geregelte Zuständigkeiten, bilaterale Vereinbarungen, internationale Abkommen usw.). Der Praxis internationaler Jugendarbeit werden mehr oder weniger weit gefasste Handlungsspielräume zur Verfügung gestellt, die es fachlich auszufüllen gilt. Kritisiert wird, dass die Verstrickung von internationaler Jugendarbeit und Politik in den letzten Jahren bei vielen Trägern, in konzeptionellen Diskursen und administrativen Schwerpunktsetzungen nicht immer angemessen reflektiert wurde (vgl. Thimmel 2014, S. 8).

Die Frage, was unter dem Politischen zu verstehen ist, wie sich die politische Dimension der internationalen Jugendarbeit in Begriffe fassen lässt, welche Deutungsmöglichkeiten sich aus der Politikwissenschaft für die internationale Jugendarbeit anbieten und wie sich das Politische angemessen erforschen lässt, ist bisher weitgehend ungeklärt (vgl. Schäfer 2017, S. 46). Die Fachveranstaltung will theoretische Klärungen anstellen, worüber in der internationalen Jugendarbeit gesprochen wird, wenn von „der Politik“ oder „dem Politischen“ die Rede ist. Dazu laden wir Wissenschaftler*innen verschiedener Fachrichtungen, die sich mit der politischen Dimension internationaler Bildung beschäftigen, sowie wissenschaftlich Interessierte aus dem Feld der internationalen Jugendarbeit und des Schüleraustauschs ein, sich an einem theoriesystematischen Diskurs zur Bestimmung und Reflexion der politischen Dimension in der internationalen Jugendarbeit zu beteiligen.

2. Programm

09:00 **Begrüßung und Orientierung**

Andreas Rosellen (FPD, transfer e.V.) und Andreas Thimmel (TH Köln)

09:30 **Die politische Dimension der IJA: Bisherige Entwicklungen, aktuelle Stände und Bedeutung des Diskurses**

11:00 Kaffeepause

11:30 **„Die politische Differenz: Das Politische in der politischen Theorie“**

Stefan Schäfer (TH Köln)

12:30 Mittagspause

13:30 **„Bildungstheoretische Perspektiven auf das Verhältnis von Politischem und Pädagogischem“**

Sebastian Jacobs (Universität Salzburg)

14:30 **„Politische Bildung aus radikaldemokratischer Perspektive“**

Margit Rodrian-Pfennig (Goethe-Universität Frankfurt)

15:30 Kaffeepause

16:00 **Diskussionsforum - Konsequenzen für die Perspektive auf die politische Dimension internationaler Jugendarbeit**

Andreas Thimmel (TH Köln)

17:00 Ende der Veranstaltung

3. Expertise und Inputs

3.1. „Gesellschaftspolitische Potentiale des Internationalen Jugendaustauschs“

(Dr. Helle Becker, Expertise & Kommunikation für Bildung)

In einer Literaturrecherche untersuchte Dr. Helle Becker existierende Studien, Analysen und Forschungsarbeiten der Internationalen und europäischen Jugendarbeit auf Hinweise zu gesellschaftspolitischen Potentialen der Angebote.

Die Erkenntnisse dieser Recherche wurden präsentiert und mit dem Thema der Veranstaltung in Verbindung gesetzt. Die Präsentation finden Sie im Anhang (Anhang 1).

3.2. „Kosmopolitische Identität als Zieldimension Internationaler Jugendarbeit“

(Daniel Poli, IJAB e.V.)

Als Gegenkonzept zu ethnopluralistischen Ideologien und einer Antiglobalisierungsrethorik der Neuen Rechten Daniel Poli in seinem Vortrag den Ansatz einer kosmopolitischen Identität als Zieldimension Internationaler Jugendarbeit. Damit soll die Auseinandersetzung um die politische Dimension Internationaler Jugendarbeit gestärkt und bestehende Konzepte interkulturellen Lernens überprüft und weiterentwickelt werde.

Die Präsentation zum Vortrag steht Ihnen [hier](#) online zur Verfügung.

3.3. „Die politische Differenz: Das Politische in der politischen Theorie“

(Stefan Schäfer, TH Köln)

Um die Frage nach der politischen Dimension internationaler Jugendarbeit zu bearbeiten, lohnt ein Blick in die politische Theorie. Stefan Schäfer griff in seinem Vortrag auf poststrukturalistische Theorien der „politischen Differenz“ zurück und übertrug diese auf das Verständnis von Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit und damit zusammenhängender Fragen zum Verhältnis von Pädagogischem und Politischem.

Im Folgenden finden Sie das Skript des Vortrags.

Vorbemerkung

Bevor ich beginne, möchte ich gerne zwei kleine Vorbemerkungen loswerden. Erstens: Ich werde im Folgenden nicht referieren, was bereits in der im Vorfeld zur Tagung verschickten Expertise zu lesen war. Ich möchte die darin skizzierte Perspektive lieber nutzen, um damit zu arbeiten. Ich hoffe das ist auch in ihrem Sinne. Gleichwohl soll mein Vortrag anhand der Begriffe Kontingenz, Pluralität und Konfliktualität einige Merkmale des Politischen deutlich werden lassen, damit wir etwas haben, womit wir weiterarbeiten können. Zweitens werden sie bemerken, dass ich mich dabei häufig auf Hannah Arendt beziehen werde, die gewiss nicht als Vertreterin des Poststrukturalismus angesehen werden kann, aber in den Theorien zur politischen Differenz oft als Ahnin angeführt wird. Ich mache das aus zwei Gründen: Erstens, weil ich mich mit Arendt besser auskenne als mit den anderen Theorien. Und zweitens, weil ich ihre Version politischer Theorie für sehr anschlussfähig an die internationale Jugendarbeit halte.

I

Ich möchte gerne mit der Thematisierung eines Widerspruchs beginnen, der mir zutiefst in die Rede von der politischen Dimension internationaler Jugendarbeit eingeschrieben scheint. Der Aufforderung, die politische Dimension angesichts der Entpolitisierungen in den theoretisch-konzeptionellen Diskursen der letzten Jahre wieder sichtbar zu machen, liegt die These zugrunde, dass das Politische immer Teil von internationaler Jugendarbeit ist, dass Politik und internationale Jugendarbeit untrennbar miteinander verbunden sind, dass eine unpolitische internationale Jugendarbeit im Grunde gar nicht denkbar ist. Es braucht wahrlich keine Wissenschaft, um die enge Verkoppelung mit Politik zu bemerken. Ein wenig Praxiserfahrung reicht aus, um zu sehen, dass internationale Jugendarbeit abhängig ist von politischen Rahmenbedingungen und Entscheidungen, die das Feld der internationalen Jugendarbeit *als* Feld konstituieren und auch weiterentwickeln – ganz gleich, ob diese Weiterentwicklungen in den Augen der Professionellen immer Sinn machen oder nicht.

Die Aufforderung, „die Internationale Jugendarbeit und ihre Bildungsansätze zu politisieren“ (Ballhausen/ Feldmann-Wojtachnia/ Kleideiter 2014, S. 68), mag in den Augen derjenigen, für die internationale Jugendarbeit immer schon politisch ist, ja für die internationale Jugendarbeit mitunter selbst als eine Form des politischen Handelns gilt, als irrelevant oder gar als Prokation erscheinen. Warum sollte etwas politisiert werden, von

dem behauptet werden kann, dass es immer schon politisch ist? Wir können diese Widersprüchlichkeit ein wenig entschärfen, indem wir die etwas bescheidenere Formulierung einer „Widersichtbarmachung“ der politischen Dimension wählen. Die Unterstellung, dass die politische Dimension in den vergangenen Jahren aus dem Blick geraten ist, also wie auch immer geartete Entpolitisierungen existieren, bleibt aber weiterhin präsent – und das halte ich auch für wichtig.

Aus dieser Gleichzeitigkeit von Irgendwie-immer-politisch und Irgendwie-unpolitisch-geworden ergeben sich meines Erachtens zwei zu unterscheidende, aber eng miteinander verbundene Fragestellungen: Nämlich einmal, ob und wenn ja, in welcher Form internationale Jugendarbeit von Entpolitisierungsprozessen betroffen ist, ja diese mitunter selbst mit produziert? Und zweitens: Wie sich die politische Dimension begreifen und auf den Begriff bringen lässt? Wenn Sie mich fragen, besteht der Sinn unserer Tagung genau darin, hierauf eine erste Antwort zu geben.

Der Versuch unserer Tagung, die Diskussionen um die politische Dimension auf der Ebene von Wissenschaft und Theorie voranzubringen, ist damit allerdings noch nicht begründet. So könnte man ja durchaus sagen: Ok, wir haben verstanden, wir müssen die politische Dimension wieder stärker beachten, unsere Konzepte nochmal prüfen und unsere Bildungsarbeit stärker an der politischen Bildung ausrichten. Das ist ohne Frage wichtig, und doch zu wenig – wenn wir den Vorwurf bedenken, dass uns die politische Reflexivität in den letzten Jahren ein wenig abhanden gekommen zu sein scheint. Wie, so würde ich formulieren wollen, will ich das Politische in meiner pädagogischen Praxis auf den unterschiedlichen Ebenen überhaupt erkennen, wenn ich keinen Begriff davon habe? Ist es nicht gerade das Verhaftet-sein in den Alltagstheorien des Politischen und die Orientierung an den zeitgeistbedingten und immer wechselnden Programmformeln, durch die die politische Dimension in den Hintergrund gedrängt wurde?

Die Klagen der politiktheoretisch aufgeklärten Beobachter*innen der Praxis, dass diese das Politische mitsamt der damit verbundenen Machtverhältnisse häufig verkenne, weil sie das Politische mit Staat, System, Parlament, Politikerpolitik und Programmen gleichsetzen, kommt nicht von ungefähr. Positiv gewendet, ergibt sich für mich daraus das folgende Argument: Politische Theorie kann dabei helfen, das Politische auch dort zu entdecken, wo wir es vielleicht auf den ersten Blick gar nicht vermuten würden – in unserer Alltagswelt, im Privaten, in unserer pädagogischen Praxis. Darüber hinaus kann politische Theorie uns

dabei helfen – einmal den Blick für das Politische geschärft – die politische Dimension beschreibbar zu machen, also Konzept- und damit am Ende auch Praxisentwicklung zu betreiben, die kritisch bleibt gegenüber den Beanspruchungen von internationaler Jugendarbeit durch Politik und ihrer Instrumentalisierung für verschiedenste politische Zwecke. Darin bestünde m.E. die theoretische Aufgabe, die mit einer Widersichtbarmachung des Politischen verbunden ist.

II

Eine solche – auf enge Verknüpfung mit Praxis bedachte – Begründung des Einsatzes von politischer Theorie bedarf allerdings einer Eingrenzung bzw. einer Klärung der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. In und aus der internationalen Jugendarbeit heraus politische Theorie zu betreiben, kann nicht bedeuten – um es einmal mit Platons Höhlengleichnis auszudrücken – sich aus der Dunkelheit der Höhle ins Sonnenlicht des Seins zu flüchten, um dann, mit der Wahrheit im Gepäck, wieder in die Höhle zurückzukehren und die dort Versammelten, die aufgrund ihrer Verstrickungen ins Handeln scheinbar nicht in der Lage sind, sich dabei selbst über die Schulter zu schauen, nun mit dem Anspruch der Aufklärung zu konfrontieren. Einen solchen Begriff des Verhältnisses von Theorie und Praxis halte ich nicht nur für überheblich und moralisch fragwürdig, er ist auch gefährlich, sofern die aus diesem Theorie-Praxis-Verhältnis abgeleitete Gleichsetzung von Politik mit Herrschaft reproduziert wird, die seit Anbeginn des Nachdenkens über Politik in Europa existiert und auch heute noch präsent ist, wenn wir Politik mit Staat gleichsetzen und damit unausgesprochen mit sagen, dass Bürger-sein im Kern in einer Gehorsamsverpflichtung gegenüber dem Staat respektive Rechtsstaat besteht (vgl. Vollrath 2003, S. 13). Dies betrifft allerdings nicht nur das Selbstverständnis von Wissenschaft, sondern auch die Praxis selbst, wenn wir an die vielen Sammelsurien der vermeintlich notwendigen Wissensbestände und Kompetenzen denken, die von Pädagog*innen an die Heranwachsenden herangetragen und mit einer Rhetorik des schrittweisen Mündig-werdens begründet werden.

Das dahinter liegende Problem lässt sich mit Hannah Arendt erklären. Sie kritisierte die europäische Tradition der politischen Theorie darin, dass diese immer vom Standpunkt der Philosophen aus das Politische definiert habe. Immer sei es darum gegangen, einen hinter den bloßen Erscheinungen liegenden Grund zu entdecken, eine objektive, hinter den perspektivisch verzerrten Erscheinungen der Welt, liegende Wahrheit zu erkennen, durch die sich die Dinge der Welt wiederum erklären lassen. Gegen diese bei Platon grundgelegte

Zwei-Welten-Theorie, die im Kern auf die Unterscheidung von Philosophie und Politik, Metaphysik und politischer Theorie, Wahrheit und Meinung hinausläuft, wehrte sich Arendt mit aller Kraft. So war ihr nicht nur wichtig, nicht als Philosophin, sondern als politische Theoretikerin bezeichnet zu werden, sie forderte auch, das Politische von der „Welt der Erscheinungen“ aus zu betrachten (vgl. Arendt 1958/2007) – ein kühnes Unternehmen, wenn man sich die bis heute hartnäckig haltenden Abwertungen der bloßen Meinungen gegenüber der Wahrheit, dem Subjektiven gegenüber dem Objektiven, ja die Abwertung des Politischen überhaupt als „bloßes Gerede“ vor Augen hält.

Arendts Abkehr von einem metaphysischen Begriff des Politischen zugunsten des Versuchs, das Politische von den Alltagserscheinungen aus zu denken, war allerdings mehr als eine bloße Umkehrung, mehr als ein Vom-Kopf-auf-die-Füße-stellen des Verhältnisses Theorie und Praxis. Gegen den neuzeitlichen Subjektivismus, der alle äußeren Erscheinungen der Welt in Bewusstseinsinhalte transformiert – heute sprechen wir von radikalem Konstruktivismus – und ebenso gegen den neuzeitlichen Empirismus, der glaubte, dass man nur wissen kann, was man selbst gemacht hat – vergleichbar vielleicht mit dem, was heute an Wirkungsforschung existiert, wo also ein Ursache-Wirkungszusammenhang bestimmt wird, der dann mit einem Experiment oder Projekt nachzuweisen versucht wird, ohne die zugrundeliegende Interpretation von Welt als Ursache-Wirkungszusammenhang selbst in Frage zu stellen – gegen diese Vorstellungen von Theorie und Praxis forderte Arendt, politische Theorie als Theorie der Wahrnehmung des Politischen zu betreiben. Politik ist etwas, was Menschen – egal ob Theoretiker*in oder nicht – so oder so erscheint (vgl. Arendt 1975/2008, S. 29ff.). Nicht der von aller Welthaftigkeit befreite Metaphysiker, der sich in den Ideenhimmel flüchtet, gilt bei Arendt als Maßstab, sondern der Theoretiker/die Theoretikerin, die sich als Teil einer zwischenmenschlichen Welt begreift und politische Theorie selbst als eine Form von Praxis versteht. Politische Theorie und Praxis, mit anderen Worten, sind nicht voneinander zu trennen. Politische Theorie wird selbst als eine politische Angelegenheit aufgefasst. Arendts Abkehr von der Metaphysik führte allerdings und gerade darum nicht zu einer Verachtung aller bisher produzierten Theorie des Politischen. Im Gegenteil: Wie kaum eine andere achtete sie sorgsam darauf, in ihren Arbeiten den Traditionsbeständen des Nachdenkens über das Politische gerecht zu werden. Politische Theorie war für sie im Grunde gleichbedeutend mit politischer Historiographie (vgl. Schäfer 2018).

Für die Arbeit an einer Theorie der politischen Dimension internationaler Jugendarbeit, so könnte man eine erste Schlussfolgerung ziehen, könnte dieses Vorgehen ein Beispiel sein. Worum es dann allerdings nicht gehen kann, ist der Versuch, mithilfe dieser oder jener politischen Theorie eine einheitliche Perspektive auf das Politische zu entwickeln, indem man sich, dem Konsensprinzip entsprechend, auf eine spezifische Perspektivität einigt, diese als Konzept auf Praxis überträgt, an Praxis vermittelt, Praxis sagt, wie sie sich zu entwickeln hat, Best-Practice-Beispiele identifiziert und Weiterbildungen auflegt. Im Gegenteil: Politische Theorie in der internationalen Jugendarbeit hätte das Kunststück zu vollbringen, von gelebter Praxis ausgehend und gleichzeitig in kritisch-reflexiver Distanz zu Praxis die unterschiedlichen Politikkonzepte herauszuarbeiten und zu diskutieren.

III

Das bisher dargelegte mag als Banalität erscheinen. Wer würde heute noch von sich behaupten, im Besitz der Wahrheit zu sein. Das „dialogische Prinzip“, um es einmal mit Buber auszudrücken, gehört heute zum festen Bestandteil von Professionalität. Wir sprechen von Austausch, Perspektivwechsel, Vielfalt und Diversität, wir feiern die Kommunikation, halten Meinungsaustausch und Kritik für wichtig, ja erblicken darin gar den Gehalt von Bildung und den Sinn von internationaler Jugendarbeit. Die diversitätsbewusste Kritik am Konzept des interkulturellen Lernens hat uns allerdings schmerzlich vor Augen geführt, dass sowohl unsere theoretischen Konzepte als auch unsere pädagogische Praxis von Normalitätsvorstellungen geprägt sind, die vielleicht nicht überwunden, aber mithilfe von Reflexion doch um einiges bewusster gemacht werden könnten. Mit der bewusst oder unbewusst vollzogenen Setzung von Normalität – so durften wir lernen – korrespondieren unweigerlich Prozesse sozialer Ausschließung (vgl. Winkelmann 2006).

Nun ist es nicht schwer vorstellbar, dass solche Normalitätsvorstellungen auch die politische Theorie durchziehen, die ja nicht von Göttern, sondern von Menschen betrieben wird, die Teil einer Welt sind, die – wie auch immer, aber auf jeden Fall irgendwie verfasst ist. Die Perspektive des Poststrukturalismus kann als Antwort auf diese Problematik gelesen werden. In dieser Perspektive geht es nicht mehr darum, ein hinter allen Erscheinungen liegendes Fundament zu bestimmen, von dem aus sich dann Normalität und Abweichung oder für unseren Fall: das Politische und das Unpolitische bestimmen lassen. Poststrukturalismus ist der Versuch, Reflexivität auch auf der Ebene politischer Theorie

ernst zu nehmen und das heißt, die eigene politische Verfasstheit mit zum Gegenstand der Betrachtung zu machen (vgl. Bedorf 2010, S. 14). Die hohe Relevanz von Begriffen wie Diskurs, Ereignis, Macht, Wissen oder Erzählung legen davon Zeugnis ab. Politische Theorie ist Teil der Welt, ist durch die Erscheinungen der Welt beeinflusst und bringt Welt gleichzeitig mit hervor, ist also an der Konstruktion von Wirklichkeit beteiligt. Politische Theorie ist heute nicht mehr möglich, ohne eine Reflexion dieser Verstrickungen.

Vielleicht wird das damit Gemeinte etwas einsichtiger, wenn man den für den Poststrukturalismus zentralen Begriff der Kontingenz heranzieht. Aus der Perspektive der Kontingenz erscheint Welt als ein Möglichkeitsraum. Auf die Zukunft hin gesehen ist damit eine Offenheit, Unvorhersehbarkeit und Undefinierbarkeit gemeint. Mit Blick auf die Vergangenheit meint Kontingenz, dass es immer auch hätte anders kommen können. Der Poststrukturalismus zieht daraus die Konsequenz, dass in der Bestimmung des Politischen auf kein Fundament, also bspw. ein göttlicher Wille, Naturgesetze, rationale Vernunft, historische Notwendigkeit, kulturelle Identität oder ökonomische Gesetze zurückgegriffen werden kann. „Die philosophischen, theoretischen und politischen Fundamente, Prinzipien oder Werte, auf denen die Gesellschaft errichtet ist“, so Marchart (2010, S. 8), „erweisen sich als brüchig.“ Arendt nutzte die Metapher vom „Denken ohne Geländer“, um sich die Kontingenzerfahrung angesichts des Traditionsbruchs – also der Holocaust, der alle bisher sicher geglaubten Werte und insbesondere den Fortschrittsoptimismus zertrümmerte – zu vergegenwärtigen. „Das heißt, wenn Sie Treppen hinauf- oder hinuntersteigen, dann gibt es immer das Geländer, so daß sie nicht fallen. Dieses Geländer ist uns jedoch abhanden gekommen.“ (Arendt 1972/2007, S. 113) Die Folgen für die politische Theorie sind einschneidend: Wenn unter Bedingungen der Kontingenz kein archimedischer Punkt, von dem aus alles eindeutig betrachtet und beurteilt werden kann, vorhanden ist, wenn kein substantielles Gemeingut und kein absoluter Wert zur Orientierung und Ausrichtung des Denkens und Handelns verfügbar ist, dann wird es den Menschen zur permanenten Aufgabe, ihre Institutionen immer wieder aufs Neue praktisch-politisch zu gründen und zu begründen, ohne sie letztgültig und abschließend instituieren zu können (vgl. Marchart 2010, S. 17). Die derzeitigen Krisenerscheinungen in Europa zeigen, dass im Politischen auf das einmal Gegründete kein Verlass ist, dass Neugründungen immer wieder notwendig werden, dass politische Institutionen zerfallen und verfallen können, wenn die lebendige Macht der Bürgerinnen und Bürger nicht mehr hinter ihnen steht und sie stützt.

IV

Damit wird schon deutlich, dass unter dem Politischen mehr verstanden werden muss, als das, was wir gewöhnlich mit dem Begriff der Politik bezeichnen. Die poststrukturalistische politische Theorie hat darum die Unterscheidung von Politik und Politischem eingeführt (vgl. Marchart 2010; Bedorf/Röttgers 2010; Bröckling/Feustel 2010). Die sogenannte „politische Differenz“ versucht der Tatsache gerecht zu werden, dass das Politische auch jenseits von Politik ausbrechen kann, ja potentiell in allen gesellschaftlichen Sphären – im Privaten, in der Wirtschaft, in der Wissenschaft, im Alltag usw. – auftreten kann. Dass zivilgesellschaftliche Organisationen, Bürgerinitiativen, NGOs, soziale Bewegungen, spontan-temporäre Initiativen usw. Teil politischer Prozesse sind, dürfte heute jedem klar sein. Die Theorie der politischen Differenz geht jedoch darüber hinaus. Das Politische wird als eine performative Praxis aufgefasst, die die hergestellte und verwaltete Ordnung der Welt und die Befangenheit der Politik im Machbaren dieser Ordnung unterbricht, indem sie diese politisiert, also Kontingenz aufdeckt und eine „Möglichkeit des Neuentwurfs“ (Bedorf 2010, S. 14) anzeigt. Politisches Handeln, so könnte man eine erste Charakterisierung wagen, nimmt die Welt nicht, wie sie ist, sondern zeigt, dass es auch anders sein könnte, zeigt, dass Veränderung möglich ist. Nimmt man die Rede von der Alternativlosigkeit – das Unwort des Jahres 2010 – dann wird deutlich, dass dies nicht selbstverständlich ist. Im Politischen artikuliert sich Spannung von Wirklichkeit und Möglichkeit, eine Spannung zwischen der Faktizität des Gegebenen, die wir so gerne empirisch vermessen und der Artikulation von Möglichkeitsräumen, die sich nicht vordefinieren und messbar machen lassen, wenn man sie erhalten will. Gemeint sind die großen Versprechen der Moderne wie Autonomie, Mündigkeit, Freiheit, Gerechtigkeit – in der internationalen Jugendarbeit: internationale Verständigung. Entsprechend wird unterscheiden zwischen einer Politik, die eher die institutionellen Zusammenhänge, aber auch das Normen- und Regelgefüge von Gesellschaften markiert, und einem Politischen, das auf eine tieferliegende, dynamischere und in ihrer rückhaltlosen Befragung auch subversive Dimensionen verweist. Mit Marchart kann man sagen: „Nicht alle sozialen Fundamente haben sich in Luft aufgelöst, [...] sondern der Geltungsanspruch eines jeden Fundaments ist umkämpft und steht prinzipiell zur Disposition. Er kann nur hervorgehen aus dem unabstellbaren Spiel konkurrierender Gründungsversuche. Damit bleibt die Dimension der Gründung selbst dort noch präsent, wo ein letzter Grund abwesend ist.“ (Marchart 2010, S. 16) Von diesen Grundannahmen aus hat sich eine Perspektive radikaler

Demokratiethorie entwickelt, die unter Demokratie nicht nur eine bestimmte Form der institutionellen Verfasstheit versteht, sondern „Demokratisierung als unendliche Aufgabe“ (Heil/Hetzel 2006) begreift.

Die Spielformen einer Theorie der politischen Differenz unterscheiden sich zum Teil erheblich. Neben der Grundannahme der Kontingenz zeigen sich aber weitere Gemeinsamkeiten, die für ein nachdenken über die politische Dimension internationaler Jugendarbeit fruchtbar gemacht werden können. Häufig wird sich auf Hannah Arendt und ihren Begriff der Pluralität bezogen (vgl. Vollrath 2003; Oeftering 2013). Pluralität meint nicht bloße Differenz, Andersheit oder Vielfalt. Pluralität ist bei Arendt der Versuch, die Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Verschiedenheit zu denken. Sie kritisierte die Tradition politischer Theorie darin, Pluralität nicht ernst genug genommen zu haben. Pluralität erscheine in der modernen Welt als regelrechter Störfaktor, als ein Hindernis, das es durch Politik zu überwinden gilt (vgl. Arendt 1958/2007, S. 231). So schlug beispielsweise Thomas Hobbes vor, politische Macht aus der Gesellschaft heraus zu nehmen und auf den Herrscher zu konzentrieren, der nun für sich in Anspruch nehmen darf, das Gemeinwohl zu vertreten. Diese mechanistische Vorstellung von Politik ist auch heute noch präsent, wenn wir uns etwa den vielzitierten Machtbegriff von Max Weber anschauen, demnach politische Macht in der Chance besteht, jemand anderem den eigenen Willen aufzudrücken, also dafür zu sorgen, dass der fremde Wille mit dem eigenen zusammenfällt. Kommt nicht auch in uns, so müssen wir selbstkritisch fragen, hin und wieder ein kleiner Leviathan zum Vorschein, der sich heimlich wünscht, dass die Welt so sei, wie es der eigene Bauplan vorsieht?

Wenn solche Vorstellungen von Politik als Herrschaft heute überholt erscheinen, so liegt das nicht zuletzt auch daran, dass moderne Gesellschaften ganz offensichtlich nicht mehr auf einen alles bestimmenden Herrscher angewiesen scheinen. Der Grund dafür, so wissen wir spätestens seit Rousseau und Tocqueville, ist der gesellschaftliche Konformismus, der sich in der modernen Gesellschaft mehr und mehr durchsetzt. Politiktheoretisch ist damit die Vorstellung eines Allgemeinwillens verbunden, der die Vielen in eine Figur des Einen zusammenschmilzt (ein Volk oder eine Nation) und damit Anpassungsappelle erzeugt, die den Einzelnen in eine ständige Rebellion gegen sich selbst und die eigenen Interessen versetzt, wenn er Teil der Gesellschaft bleiben will (vgl. Arendt 1958/2007, S. 48). Gleichheit meint nun weniger eine politische oder rechtliche Gleichheit, sondern vielmehr eine Angleichung des Verhaltens, der Umgangsformen und der Lebensstile, sodass auch die

Politik- und Sozialwissenschaften damit beginnen, einheitliche Formen des „sozialen“ Verhaltens zu identifizieren, zu erforschen und zu systematisieren. Alle Unstimmigkeiten werden zugleich als Abweichungen von der geltenden Norm verbucht, ohne dass diese selbst in ihrer Selbstverständlichkeit befragt wird. Die Vielzahl an stigmatisierenden Ausschließungskategorien, die historisch und aktuell benutzt werden, um diese Einebnung von Pluralität ins Werk zusetzen, ist kaum zu überblicken. Bildungsfern, Politikfern, sozial Schwach, Erziehungsresistent, Schulumüde – diese Beispiele aus dem pädagogischen Jargon mögen an dieser Stelle genügen, um das gemeinte zu verdeutlichen – Foucault sprach hier übrigens von Disziplinarmacht.

Arendt beklagte, dass uns politische Gleichheit als Teil von Gerechtigkeit bereits so selbstverständlich geworden sei, dass wir kaum noch einen Blick dafür haben, dass damit ursprünglich eine Frage der politischen Organisation und nicht eine Frage des Verhaltens gemeint war. Und sie zeigt damit auch, dass auch in Demokratien Minderheiten unterdrückt und abweichende Meinungen ohne alle Gewaltsamkeit sehr wirkungsvoll abgewürgt werden können. Auch Demokratien können eine Meinungsuniformität erzeugen, die kaum weniger zwingend ist als gewalttätige Unterdrückung offen praktizierter Herrschaft (vgl. Arendt 1951/2009, S. 139). Dieses Problem totalitärer Macht – das von Aristoteles bis Tocqueville immer auch als „Tyrannei der Mehrheit“ kritisiert wurde und die griechischen Philosophen einst dazu brachte, Demokratie als ein Schimpfwort zu benutzen oder ihr zumindest mit gewisser Skepsis zu begegnen – zeigt die Relevanz der Perspektive der politischen Differenz. Politik ist immer durchbrochen von einem Zur-Geltung-bringen von Pluralität, weshalb das Politische bei Arendt auch genau das beschreibt, was in tyrannischen oder totalitären Ordnungen zu verschwinden droht.

V

Ich komme zu meinem letzten Punkt, den ich gerne neben Kontingenz und Pluralität als Merkmal des Politischen einbringen würde, nämlich den Aspekt der Konfliktualität, der in poststrukturalistischen Theorieansätzen im Begriff des Antagonismus verhandelt wird. Das Konzept der Pluralität, wie es von Arendt und ihren Nachfolger*innen vertreten wird, wird in dieser Perspektive – obwohl bei Arendt auch eine Dimension von Handeln als Gegenhandeln anvisiert ist – als zu „weich“ erfahren. Der Ausspruch: Alles so schön bunt hier, mit dem auch die Diversitätspädagogik mal spöttisch, mal ernsthaft-selbstkritisch die eigenen Fundamente in Frage stellt, macht vielleicht deutlich, worum es hier geht.

Die vielleicht bekannteste Vertreterin einer antagonistischen Theorie des Politischen ist Chantal Mouffe. Sie bezieht sich in ihrer Theorie auf Carl Schmitt, der das Politische über die Freund-Feind-Beziehung definierte (vgl. Mouffe 2007, S. 11). Das Politische, so die Grundannahme, ist nicht eine von anderen zu unterscheidende Sphäre der Gesellschaft (also Politik als System oder Beruf), sondern ein Intensitätsgrad, der grundsätzlich in allen Bereichen auftreten kann, nämlich überall da, wo Gruppen gegeneinander handeln bzw. wo sich eine diskursiv erzeugte Identität durch eine Grenze bestimmt, die ein Inneres vom einem Äußeren trennt und auf diese Weise politische Optionen artikulierbar macht – Wir gegen Sie (vgl. Bedorf 2010, S. 21). Alle Konflikte und Gegensätze, so kann man sagen, sind politisierbar, wenn sie als Antagonismus von Wir-gegen-Sie zugespitzt werden. Mouffe nutzt diese Perspektive, um eine scharfe Kritik am westlichen Liberalismus, der konsensorientierten Demokratietheorie und der Idee des Kosmopolitismus zu formulieren. Dieser Spielform politischer Theorie unterstellt Mouffe ein Streben nach einer Welt, in der die Wir-Sie-Unterscheidung überwunden wäre. Ohne die Errungenschaften liberaldemokratischer Institutionen auf nationaler und internationaler Ebene gänzlich aufzugeben, macht Mouffe auf das Problem der Verkennung des Politischen aufmerksam, dass diesen Theorien eigentümlich sei. Statt den Versuch zu unternehmen, eine „Sphäre des öffentlichen Wettstreits“ zu schaffen, „in der verschiedene politische Projekte miteinander konfrontiert werden könnten“, seien liberalistische Theorien des Politischen vom Glauben an die Möglichkeit eines rationalen Konsenses getragen und münden in Versuchen, „Institutionen zu entwerfen, die alle widerstreitenden Interessen und Werte durch vermeintlich ‚unparteiliche‘ Verfahren miteinander versöhnen“ (Mouffe 2007, S. 9f.). Weil politische Ordnungen kontingent sind, d.h. dass es immer auch anders sein könnte, muss davon ausgegangen werden, dass jede so zustande gekommene Ordnung auf einem Ausschluss anderer Möglichkeiten basiert, also hegemonial wird. In einer Demokratie stelle sich darum die zentrale Frage, wie der Antagonismus von Freund und Feind in eine mit der Demokratie vereinbare Form des Wir-Sie-Gegensatzes transformiert werden kann, also eine Form, die den Antagonismus – den Streit, den Dissens, den Ungehorsam gegenüber der etablierten Ordnung – als zentrales Merkmal des Politischen anerkennt und diesen gleichzeitig so kanalisiert, dass kriegerische Auseinandersetzungen vermieden werden können. Die Vernichtung des politischen Gegners ist für Mouffe – im Gegensatz zu Schmitt – keine Option. Im Einsatz für Diskurse, Institutionen und Verfahrensweisen, die es möglich

machen, Konflikten einen Ort zu geben, sieht Mouffe das demokratische Projekt, das es zu verteidigen und zu radikalieren gilt.

Das Politische, so wird damit nochmal klar, ist keine Wohlfühloase, die mit einheitsstiftenden Begriffen, Ideen und Konzepten wie Identität, Konsens, Einheit oder Versöhnung beschrieben werden kann, sondern Ort des Konflikts, dem wir – so würde ich einmal unterstellen – nur zu gerne aus dem Weg gehen. Dieses Dem-Konflikt-aus-dem-Weg-gehen ist sicherlich mitverantwortlich für das, was derzeit unter dem Label Postdemokratie beschrieben wird – also ein Verfall der politischen Kommunikation in den westlichen Demokratien, bei dem die Bürger*innen zu Zuschauern eines von PR-Agenturen inszenierten Spektakels werden, die relevanten Entscheidungen aber von Expertengremien getroffen werden (vgl. Crouch 2008).

Was bedeutet dies nun für die internationale Jugendarbeit? Bezogen auf die aktuellen Diskussionen um das Konzept des Kosmopolitismus, auf das eine internationale Jugendarbeit, die am Versprechen der internationalen Verständigung festhalten will, ja irgendwie angewiesen scheint, wäre zu fragen, wie dieses weiterentwickelt werden muss, wenn es – neben den bisher etablierten interkulturellen sowie jugend- und freizeitpädagogischen Schwerpunktsetzungen – die politische Dimension aufwerten soll. Das Konzept des Kosmopolitismus ist für die internationale Jugendarbeit nur dann geeignet, wenn es reflexiv auf die Gefahr der Entpolitisierung, also der Verschleierung von Kontingenz, Pluralität und Konfliktualität bezogen wird und dem Versuch der „Schaffung einer einheitlichen Welt nach westlichem Modell“ (Messerschmidt 2010, S. 131) etwas entgegensetzen kann.

VI

Ich komme zum Schluss. Die hier zurate gezogene Perspektive des Poststrukturalismus kann als Perspektive verstanden werden, die einen Ismus einsetzt, um Ismen als Ismen problematisierbar zu machen. Sie legt das Politische nicht fest auf eine bestimmte Politik, auf bestimmte politische Ziele, auf Herstellung eines Konsens, versucht nicht, den „flüchtigen Aggregatzustand“ des Politischen in die „robuste Beständigkeit bloßer Politik“ zu überführen (vgl. Reichenbach 2001, S. 203). Mehr noch: Sie legt das Politische auch und gerade im Zeitalter der Auflösung und Verflüssigung vormals sicher geglaubter Fundamente nicht fest, setzt nicht ein neues Fundament, das Hoffnung auf Sicherheit

geben könnte in einer Welt, die – wie es so schön heißt – „aus den Fugen geraten“ zu sein scheint. Diese Verweigerungen auf der Theorieebene sind häufig kritisiert worden, etwa von der Micha Brumlik, wenn er den poststrukturalistischen Relativismus und seine „Verachtung der Institutionen“ anprangert und davor warnt, dass „immer weniger Menschen das politisch-mediale System postdemokratischer Herrschaft, unter dem sie stehen, auch nur ansatzweise begreifen.“ (Brumlik 2013, S. 31) Andererseits lassen sich den Ansätzen gute Argumente entnehmen, die Politik und das Politische miteinander verknüpfen und von dort aus sehr wohl eine spezifische Setzung und Verortung zulassen: *Demokratie*. Dass Demokratie hierzu allerdings weit grundsätzlicher begriffen werden muss, als es in den eingespielten Formen parlamentarisch-repräsentativer Demokratie der Fall ist, die oft von Formen einfacher Mehrheitsherrschaft, beschleunigten Entscheidungsfindungsprozessen oder verwaltungstechnischen Maßnahmen nicht zu unterscheiden sind, liegt auf der Hand. Demokratie wäre als Erfahrungsweise der Kontingenz, Pluralität und Konfliktualität aufzufassen, als Erfahrungsweise, die die vielen Ereignisse, Situationen und Momente des Politischen ermöglicht, die gegen die hegemoniale Geschlossenheit der Politik auf einen Möglichkeitsraum des Politischen verweisen, einen Möglichkeitsraum, der es Menschen ermöglicht, in einer schon gewordenen, verfassten und machtbesetzten Welt Neuanfänge zu machen, d.h. zu handeln. Wenn sich eine gesellschaftliche Ordnung immer durch Grenzziehungen und Ausschlüsse als Resultate kontingenter Machtverhältnisse konstituiert, dann könnte das Demokratische, das deren „Grundlosigkeit am ehesten anerkennen kann“ (Wimmer 2014, S. 365), in der Tat als Begriff und Konzept fungieren, das der politischen Dimension internationaler Jugendarbeit Ausdruck verleihen und zum Gegenstand weiter Theorie- und Konzeptionsentwicklung werden kann.

Literatur

- Arendt, Hannah (1975/2008): Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. 4. Auflage. München/Zürich: Piper
- Arendt, Hannah (1972/2007): Diskussion mit Freunden und Kollegen in Toronto (1972). In: Arendt, Hannah (2007): Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. 3. Auflage. München/Zürich: Piper. S. 73-115
- Arendt, Hannah (1958/2007): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 6. Auflage. München/Zürich: Piper
- Arendt, Hannah (1951/2009): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. 13. Auflage. München/Zürich: Piper
- Ballhausen, Ulrich/ Feldmann-Wojtachnia, Eva/ Kleideiter, Sandra (2014): Anforderungen an die Internationale Jugendarbeit als politischer Erfahrungsraum. Schlussfolgerungen – Empfehlungen – Handlungsbedarfe. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2014): Innovationsforum Jugend global. Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit. Bonn. S. 67-69
- Bedorf, Thomas (2010): Das Politische und die Politik. Konturen einer Differenz. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): Das Politische und die Politik. Berlin: Suhrkamp. S. 13-37
- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): Das Politische und die Politik. Berlin: Suhrkamp
- Bröckling, Ulrich/ Feustel, Robert (Hrsg.) (2010): Das Politische denken: Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: transcript
- Brumlik, Micha (2013): Bildung zum Staatsbürger oder zum Zoon Politikon? Eine Alternative, die keine ist!. In: Frost, Ursula/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2013): Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Paderborn: Schöningh. S. 25-32
- Crouch, Collin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Heil, Reinhard/ Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2006): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: Transcript
- Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Berlin: Suhrkamp
- Messerschmidt, Astrid (2010): Touristen und Vagabunden – Weltbürger in der Migrationsgesellschaft. In: Widmaier, Benedikt/ Steffens, Gerd (Hrsg.) (2010): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 123-135
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Reichenbach, Roland (2001): Die Arena der Weltlichkeit: Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen. Aus: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2/2001. S. 201-219
- Schäfer, Stefan (2018): Das Perlentauchen. Methodologische und methodische Überlegungen zur Geschichtsschreibung in der Sozialen Arbeit. In: Franke-Meyer, Diana/ Kuhlmann Carola (Hrsg.) (2018): Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit: Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung. Wiesbaden: Springer VS. S. 283-293
- Vollrath, Ernst (2003): Was ist das Politische? Eine Theorie des Politischen und seiner Wahrnehmung. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh
- Winkelmann, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.

3.4. „Bildungstheoretische Perspektiven auf das Verhältnis von Politischem und Pädagogischem“

(Sebastian Jacobs, Universität Salzburg)

Sebastian Jacobs gab in seinem Vortrag Einblicke in die Diskussionen um das Politische in der Bildungsphilosophie. Ausgehend von den hier diskutierten Fragen „pädagogischer Differenz“ wurden zentrale theoretische wie praktische Fragen zur politischen Dimension internationaler Jugendarbeit aufgeworfen und diskutiert.

Im Folgenden finden Sie das Skript des Vortrags.

Vorbemerkung

In meinem Vortrag werde ich versuchen, einige bildungstheoretische Gedanken zu entwickeln, die sich u.a. aus dem ergeben, was Stefan Schäfer eben referiert hat. Ich spreche dabei aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und damit in gewisser Weise als Außenstehender der Diskurse über Internationale Jugendarbeit. Ich glaube aber – und das hat die diesjährige Zusammenarbeit mit dem *Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung* gezeigt –, dass sich daraus interessante Schnittstellen ergeben können, etwa weil internationale Jugendarbeit als Bildungserfahrung gerahmt wird, sich auf Politik und Politisches bezieht und mit Ansprüchen und Widersprüchen konfrontiert zu sein scheint, die auf pädagogische und politische Arbeit derzeit bereichsübergreifend zutreffen.

Ausgehend vom Beispiel des Mobilitätsbegriffs werde ich versuchen darzustellen, wie ausgewählte Positionen aus der Erziehungswissenschaft auf das Problem der Kontingenz zu antworten versuchen und dafür auf Theorien aus der politischen Philosophie zurückgreifen. Danach skizziere ich kurz ein aus dieser Perspektive bestehendes Problem aber auch eine Chance des Bildungsbegriffs, gehe kurz auf den Zusammenhang von Bildung und Demokratie ein und nehme dann wieder den Mobilitätsdiskurs auf, um einige wenige Schlussfolgerungen zu ziehen.

I.

Wer sich heute gegen Begriffe wie Mobilität, Mündigkeit, Autonomie, Verantwortung oder Flexibilität ausspricht, muss als rückwärtsgewandter Demokratie- und Freiheitsfeind gelten. Dabei wird man einwenden können, dass es auf die Kontexte ankomme, die dahinterliegenden Theorien, Konzepte und Ziele, in denen diese Begriffe zirkulieren. Die Erhöhung der *Mobilität* von Studierenden findet sich bspw. in zahlreichen europäischen Reformpapieren aus den Jahren um die Konferenzen in von Paris, Lissabon und Bologna, die in Verbindung zu Strategien formuliert wurden, die darauf abzielen, „die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Entschließung des Rates der EU 2007). Was Mobilität meint, bleibt oft ungeklärt (ein Studienortswechsel, ein All-Inklusiv-Seminar im Hotelkomplex, ein Auslandssemester, ein Freiwilligendienst in der Entwicklungszusammenarbeit). Und auch wozu die Förderung von Mobilität letztlich führt, bleibt offen (Strategie zur Optimierung des persönlichen Lebenslaufs, Sicherung von Employability, persönliche

Horizontenerweiterung, krisenhafte Veränderung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses). Unhinterfragt scheint jedoch zu sein, *dass* die Erhöhung von Mobilität ein anzustrebendes Ziel von Reformbemühungen sein müsse und sich von dort aus in einen Sachzwang umwandelt – der übrigens zu anderen Sachzwängen im Widerspruch stehen kann wie bspw. der Profilbildung (wenn etwa die Profile der Hochschulen so ausgeschärft sind, dass ein Wechsel ohne einen Riesenaufwand nicht mehr möglich ist) oder der Ressourcenschonung (wenn Organisato*innen und Studierende permanent um den halben Globus jetten).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich trotz kritischer Reflexionen etwas einstellt, das man als *performative Selbstimmunisierung* (vgl. Liessmann 2008, S. 90) bezeichnen könnte, durch die sich – etwas zugespitzt – eine *Entmündigung der Opposition* vollzieht. Denn es stellt sich die Frage, von wo aus sich der Mobilitätsdiskurs kritisieren lässt. Insofern liegt damit ein Beispiel für einen Begriff vor, der – innerhalb einer bestimmten Ordnung – nur scheinbar eindeutig ist. Das Gegenteil ist aber der Fall – der Begriff und seine mit ihm aufgerufenen Implikationen sind umkämpft. Und oftmals lassen sich die Seiten der Vereinnahmung nicht klar voneinander trennen: So ließe sich die Anziehungskraft des Mobilitätsdiskurses sowohl aus kapitalistischer Perspektive vereinnahmen oder auch als Antwort auf eine global vernetzte Welt interpretieren. Dabei wird deutlich, dass die Sache erstens komplizierter ist und zweitens, was Fundamentlosigkeit bedeuten kann – hängt doch die globale Vernetzung unweigerlich mit dem kapitalistischen Wirtschaftssystem zusammen, genauso wie die über den Globus jettenden Vernetzten am Rockzipfel des Imperialismus hängen.

Diese teilweise hegemoniale Vereinnahmung, also der Versuch, etwas als das Selbstverständliche oder Normale darzustellen, ließe sich auch für die oben aufgeführten Begriffe wie Mündigkeit, Autonomie oder Verantwortung sagen – und eben auch über den der Bildung.

Aus bildungstheoretischer Perspektive verweigert sich der Bildungsbegriff ebenfalls einer letztgültigen inhaltlichen Füllung. Durch die Gleichsetzung von Bildung und etwa Kompetenz oder der Vorstellung einer empirischen Messbarkeit von Bildung erscheint diese Offenheit des Begriffs als geschlossen (vgl. Schäfer 2012a, S. 150; Wimmer 2014a, S. 368). Es ist nun aber so, dass der Diskurs um Bildung in viele andere Diskurse des Sozialen einstreut: Bildung *gegen* soziale Ungleichheit, Bildung *für* Nachhaltige Entwicklung, Bildung

gegen rechts usw. Unabhängig von der interessanten Vorstellung, man könnte vielfältige soziale Probleme durch eine in welcher Hinsicht auch immer *bessere* Bildung lösen, ist dabei entscheidend, dass mit einem als geschlossenen definierten Begriff von Bildung *Politik* und *Pädagogik* gemacht werden, so als könnte man davon ausgehen, dass das, worauf sich diese Politiken und Pädagogiken beziehen, unproblematisch oder abschließend geklärt wäre.

Ich kenne das bspw. aus der Hochschuldidaktik oder Kommissionssitzungen zum Studienplan: Die Rahmenbedingung der Kompetenzorientierung scheint für beide Bereiche gesetzt zu sein und alle, die in Didaktik-Workshops oder beim Stricken eines Studienplans diesen Rahmen kritisieren, also fragen, was es denn eigentlich mit dieser Kompetenzorientierung auf sich habe oder wes Geistes Kind diese sei, darf sich auf genervtes Stöhnen und rollende Augen gefasst machen. Als nächstes kommt dann meist die Bitte, wieder zum Tagesgeschäft überzugehen. Durch die Brille Jacques Rancières erinnert diese Reaktion ein wenig an die Polizisten, die auf die Frage hin, was denn da auf der Straße los sei, stets antworten: „Gehen sie bitte weiter, hier gibt es nichts zu sehen“ (vgl. Rancière 2008, S. 33).

Benötigt wird also eine Perspektive, die diese festgefahrenen Fundamente von Pädagogik und Politik befragt, ohne dabei zu behaupten, man könne sich dabei der Betroffenheit durch Effekte dieser Fundamente entziehen. Das eben von Stefan vorgestellte Differenzdenken, das zwischen Politik und dem Politischen unterscheidet, lässt sich genau damit plausibilisieren: Es braucht eine Verschiebung der Perspektive, eine Befragung der Politik durch das *Politische* und der Pädagogik durch das *Pädagogische*, um hegemoniale Schließungen zu verschieben und aufzubrechen.

II.

Gerade poststrukturalistisch inspirierte Positionen in der Erziehungswissenschaft problematisieren solche im obigen Beispiel vorgenommenen Schließungsversuche. Von *dem* Poststrukturalismus zu sprechen erscheint dann legitim, wenn man trotz zahlreicher Differenzen zwischen verschiedenen Ansätzen einige Gemeinsamkeiten ausfindig machen kann: z.B. die Destabilisierung des Kulturbegriffs, das Einbeziehen von Macht- und Hegemoniemechanismen, eine Blickverschiebung zum konstitutiven Außen, die Entessenzialisierung von Identitäten und eine historische Entuniversalisierung (vgl. Moebius/Reckwitz 2013, S. 13-18). Durch die Reflexion des Pädagogischen vor dem

Hintergrund der politischen Differenz, also der Unterscheidung zwischen Politik und Politischem – ist die Erziehungswissenschaft herausgefordert, ihre eigene Kontingenz zu thematisieren. Formalisierungen und Schließungen, wie sie sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und pädagogischer Praxis insbesondere bei der Formulierung von Zielen und Plänen oder an der Kompetenz- und Wirkungsorientierung zeigen, sind damit in Frage gestellt. Auch die Erziehungswissenschaft kann sich nicht mehr auf ein einheitliches und geschlossenes Fundament beziehen. Darin besteht allerdings auch eine Chance. Eine allgemeine Perspektive könne die Erziehungswissenschaft, so Michael Wimmer, nicht mehr einnehmen, indem sie inhaltlich allgemeinverbindliche Grundbegriffe und Normen formuliert, sondern indem sie die Bedingungen reflektiert, unter denen solche Setzungen zustande kommen (vgl. Wimmer 2014b, S. 384). Aber gerade mit Blick auf den von Stefan erwähnten Vorwurf eines radikalen Relativismus, müsste dies in Form selbstkritischer Rückkopplungsschleifen stattfinden, um nicht Gefahr zu laufen, einer beispielsweise neoliberalen Vereinnahmung der Fundamentlosigkeit auf den Leim zu gehen.

Die Unmöglichkeit der Setzung universeller Fundamente, also das, was eben mit dem Begriff der Kontingenz gerahmt wurde, führt in den letzten Jahren analog zur politischen Differenz zur Thematisierung einer *pädagogischen Differenz* zwischen dem Pädagogischem und der Pädagogik (vgl. u.a. Casale/Koller/Ricken 2016; Schäfer 2012a). Damit wird die Notwendigkeit eines Differenzbewusstseins einer immer auch festschreibenden und strukturierenden Pädagogik (ähnlich zur Politik) von sich selbst betont. Die Unterscheidung des Pädagogischen im Unterschied zur Pädagogik organisiert bspw. nach Christiane Thompson und Alfred Schäfer damit einen Raum von Auseinandersetzungen, der sich gerade dadurch etabliert, dass Pädagogik scheinbar zwangsläufig immer in Form von festen Institutionalisierungen gedacht wird (vgl. Schäfer/Thompson 2013, S. 13). Das Pädagogische, so könnte man sagen, macht sich dort bemerkbar, wo Pädagogik als geschlossen präsentiert wird – etwa in Ratgebern, Kompetenzrastern, Evaluationsbögen, Wirksamkeitsprüfungen usw. Mit dem Pädagogischen ist also auf eine Reflexion verwiesen, die auf Einhegung und Fixierung des Pädagogischen in Formen institutionalisierter Pädagogik oder bestimmten Pädagogisierungen nicht angewiesen ist. Dies geschieht in einer Weise, in der Kontingenz nicht als Problem verwaltet wird, indem eine neue Struktur geschaffen wird, die verlorengegangene Stabilität wiederherstellen soll (vgl. ebd., S. 14). Bei der Unterscheidung zwischen Pädagogik und dem Pädagogischen geht es um die

Akzeptanz einer dauerhaften Selbstirritation von Ordnungsmustern, die ständig produziert bzw. reproduziert werden (Wir denken an das Beispiel der Förderung von Mobilität als pädagogischem Ziel, das in Verbindung zu einer bestimmten Ordnung steht und durch darin stattfindende Prozesse erst produziert und dann reproduziert wird).

Bildungstheorie und politische Theorie haben nach Schäfer gemeinsam, dass beide von Kontingenz ausgehen (vgl. Schäfer 2012a, S. 147). Ihr Unterschied bestehe hingegen darin, dass man in der Pädagogik einen sogenannten „Möglichkeitsraum jenseits der sozialen Gegebenheiten“ entwerfen könne (vgl. Schäfer 2011, S. 84). Die Grundlage für ein modernes pädagogisches Selbstverständnis bildete demnach die Gesellschaftskritik: Die vorgefundene Gesellschaft wird im Namen von Fundamenten wie der menschlichen Natur, der Vernunft oder der Individualität kritisiert und der pädagogische Raum wird dann gegen diese Gesellschaft als Schonraum entworfen (vgl. Schäfer 2012a, S. 152). Dabei komme allerdings nicht in den Blick, dass dieser Schonraum ebenfalls von Kontingenz betroffen und von normalisierenden Ordnungen durchzogen ist (vgl. Schäfer 2012a, S. 153).

Auch Wimmer verwendet diese pädagogische Differenz, um hervorzuheben, dass Erziehung oder Bildung nicht einfach so durch religiöse, naturrechtliche oder metaphysische Ziele oder das „je aktuelle[n] Diktat empirisch gängiger Nützlichkeitsvorstellungen“ begründet werden können (Wimmer 2014a, S. 365). Das Offenhalten der pädagogischen Differenz müsse – ähnlich im Fall der politischen Differenz – gegen Schließungsversuche verteidigt werden, mit denen nämlich die grundsätzliche Widersprüchlichkeit des Pädagogischen zu einem lösbaren Widerspruch neutralisiert werden würde. Bspw. werde Wimmer zufolge Bildung als Möglichkeitskategorie auf Brauchbarkeit und Anpassungsleistung reduziert, indem man versuche, sie durch empirisch messbare Lernstände zu identifizieren (vgl. Wimmer 2014a, S. 368). Um das Pädagogische zu identifizieren und von alltäglichen Sichtweisen unterscheiden zu können, wird mit Begriffen wie Autonomie, Selbstbestimmung oder Mündigkeit argumentiert, also mit Bezugskoordinaten, die letztlich empirisch nicht zu erreichen sind (vgl. Wimmer 2014a, S. 365). Das Pädagogische als das Paradoxe und Unmögliche stehe damit der Pädagogik als „Praxis des Möglichen“ gegenüber, also des Disziplinierens, Normalisierens, Erziehens oder Lehrens (Wimmer 2014a, S. 367). Was wir damit erhalten, ist eine Differenz zwischen Gegebenem und Möglichem (vgl. Wimmer 2014a, S. 368).

Auch der Begriff der Bildung nimmt dabei einen solchen paradoxen bzw. unmöglichen Sonderfall ein.

III.

Betrachtet man sog. *klassische* Bildungstheorien wie die von Platon, Comenius, Kant oder Humboldt, so stand Bildung immer in Zusammenhang mit der Sicherung oder Verbesserung menschlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Jacobs/Schäfer 2018). Und wie oben angeschnitten, spielen auch heute im Bildungsbegriff sowohl Konnotationen von Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung eine Rolle als auch die Vorstellung, durch Bildung gesellschaftliche Verhältnisse verbessern zu können. Damit wird klar, was Schäfer meint, wenn er von Bildung als einer *imaginären Kategorie* spricht – einer Vorstellung, die mit allem Möglichen aufgeladen werden kann.

Die heute als *bildungstheoretische Klassiker* bezeichneten Positionen waren jedoch alle mehr oder weniger deutlich von einem metaphysischen Kern geprägt, also dem Ideenhimmel, dem Ordo-Weltbild, dem vernünftigen Subjekt oder dem seine Kräfte entfaltenden Individuum. Der Rahmen bzw. die Ordnung, in dem ein menschliches Leben gelebt werden soll, wurde dabei entweder als vorausgesetzt betrachtet und mit zahlreichen Normalisierungen verbunden oder konkret anvisiert. Folgt man aber Bildungstheorien, die im Gegensatz dazu die eben angesprochene Kontingenz der Ordnung zu Grundannahme haben (das beginnt für den deutschsprachigen Kontext so langsam mit Nietzsches Baseler Vorträgen), so lässt sich heute von Bildung erst dann sprechen, wenn sich der Rahmen verändert, in dem wir uns ins Verhältnis zu uns selbst, unseren Mitmenschen und der Welt setzen bzw. von ihnen ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. etwa Koller 2011; Schäfer 2009, S. 47).

Das *Mögliche* war und ist dabei Kernkategorie des Bildungsbegriffs. Bildung wurde und wird als ein Möglichkeitsraum gegenüber der Wirklichkeit formuliert (vgl. Schäfer 2009&2012b). Möglichkeitsräume sollten aber nicht einfach als Opposition zur Wirklichkeit gedacht werden – also als Wolkenkuckucksheim oder der eben erwähnte Schonraum, sondern sind selbst Teil dessen. Erst durch sie wird die Wirklichkeit als nicht selbstverständlich wahrnehmbar und damit auch kritisierbar (vgl. Schäfer 2012b, S. 669). Das zwingt Pädago*innen allerdings dazu, die anstrengende Spannung zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit auszuhalten und sie nicht zugunsten einer der beiden Pole aufzulösen. Eine

solche Vorstellung sperrt sich gegen pädagogische Machbarkeitsvorstellungen und Annahmen einer verbindlichen pädagogischen Realität. Bildung ist insofern verklammert und zwar zwischen einem Schließungsprozess, in dem das Mögliche vom Wirklichen her verstanden wird, in dem bspw. Bildung an soziale Anforderungen gekoppelt wird – wie wenn wir sagen, Kindern müssen Lesen, Rechnen und Schreiben können, oder lernen, wie die Demokratie funktioniert. Dieser Schließung steht jedoch immer eine Öffnung des Wirklichen in Richtung des Möglichen gegenüber. Dabei geht es dann darum, die Offenheit der Zukunft zu betonen und die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass auch die Gegenwart verschieden wahrgenommen werden kann. Dafür sind dann andere Erfahrungsräume von Bedeutung, die den Rahmen für experimentelle und möglicherweise tiefgreifende Selbstbildungsprozesse schaffen (vgl. Schäfer 2012b, S. 671).

Bildung sei nach Schäfer also ein Versprechen, dass gegeben wird, ohne es halten zu können (vgl. Schäfer 2005, S. 207). Und trotzdem muss an diesem Versprechen festgehalten werden. Bspw. deshalb, weil wir das Bildungsversprechen nicht einfach in einen Vertrag umwandeln können, wie es etwa die Lernverträge aus der Grundschuldidaktik suggerieren, die der Vorstellung aufsitzen, Bildung sei ein zeitlich festgelegtes Durchlauferhitzungsverfahren, in dem Menschen überraschungsfrei von A nach B gebracht werden (vgl. Matzen 2007, S. 27). Ein solcher Vertrag kann nur mit der Wirklichkeit, mit dem Bestehenden rechnen und schmälert durch die fixierte Zuweisung von Schuldigkeiten das Potenzial, über das Bestehende hinauszugelangen.

IV.

Mit dieser Verklammerung von Bildung zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit ist auf das Politische verwiesen. Carsten Bünger beschreibt diesen Zusammenhang mit dem Begriff der *Politizität der Bildung* (vgl. Bünger 2013). Diese Politizität der Bildung liegt für Bünger nicht darin begründet, dass das Politische der Bildung von außen gegenübertritt. Sondern das Politische ist für Bildungsprozesse konstitutiv, weil sie immer in einem Verhältnis zum Gegebenen stattfinden und unser Selbst- und Weltverhältnis vom Gegebenen geprägt ist. Aber Bildungsprozesse verweisen andererseits auch auf die Veränderbarkeit sozialer Ordnungen (vgl. ebd., S. 17). Interessant ist dabei, dass Bünger sich bei der Suche nach einem Ziel von Bildung wieder auf eine unerreichbare pädagogische Bezugsordinate bezieht, nämlich die der Mündigkeit. Mündigkeit bezeichnet für Bünger keinen emanzipierten Endzustand, auf den Pädagog*innen Schritt für Schritt hinleiten könnten,

sondern einen Prozess, in dem sich Menschen immer wieder als in die soziale Ordnung verstrickt begreifen und nach Potenzialen suchen, diese zu bewahren oder zu verändern (vgl. ebd., S. 176ff).

Hier kündigt sich eine Nähe von Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie an. Wie Wimmer warnt auch Büniger vor einem instrumentellen Verhältnis von Bildung und Demokratie. Denn auch wenn man sagen kann, dass „Demokratie und Bildung wechselseitig füreinander als Bedingungen fungieren“, wäre es verfehlt, daraus zu schließen dass, „man mittels Bildung die Demokratie stabilisieren oder verbessern könnte, oder dass umgekehrt eine Demokratisierung der Institutionen notwendig größere und bessere Bildungschancen“ garantiert (Wimmer 2014a, S. 361). Demokratie und Bildung sind Gegenstand von Diskursen, in denen Versuche unternommen werden, ihre Bedeutung zu fixieren ohne mitzusagen, dass diese Schließungen labil, brüchig und damit kontingent sind (vgl. Wimmer 2014a, S. 362). Erst der *Konflikt* um diese Nicht-Selbstverständlichkeit macht das Demokratische der Demokratie und das Politische der Bildung aus. Für Büniger würde der Demokratie gerade ihre politische Dimension abhandenkommen, wenn man so täte, als ließe sich die Auseinandersetzung um die soziale Ordnung stillstellen oder in einen Konsens überführen. Und ebenso gelte es, den Konflikt um den Bildungsbegriff nicht zu verdrängen – gerade dann, wenn er von Politik und Pädagogik einseitig vereinnahmt wird (vgl. Büniger 2013, S. 214-220). Solche Vereinnahmungstendenzen weisen aus dieser Perspektive nur noch stärker auf die bestehende Grundlosigkeit hin. So überlegt etwa Roland Reichenbach, ob nicht die Rede von Kompetenzen und (Soft-)Skills gerade eine *Leerstelle* füllen soll, die mit dem Verschwinden von politischen und moralischen Gewissheiten oder zumindest mit deren Schwächung entstanden ist (vgl. Reichenbach 2017, S. 50). In der Vorstellung des allseits kompetenten Menschen würde dann die verzweifelte Antwort auf seine nicht mehr zu kaschierende Grundlosigkeit zu sehen sein.

Demokratie wie auch Bildung stellen demnach weder hehre Ideale dar, die mit der Wirklichkeit nichts zu tun haben bzw. die sich letztlich doch eh nie realisieren lassen. Und sie stellen auch nicht bloße regulative Ideen dar, über die dann gesagt wird – es sei nur das möglich, was sich auch realisieren lasse. Demokratie und Bildung befinden sich dagegen immer *im Vollzug*, in dem die ordnende, strukturierende und verrechtlichte Politik durch das Politische bzw. die pädagogische Praxis durch das Pädagogische überschritten wird (vgl. Wimmer 2014a, S. 370).

V.

Mit Blick auf die Internationale Jugendarbeit ließe sich im Anschluss an das Gesagte noch fragen, inwiefern man von Internationaler Jugendarbeit als *Bildungserfahrung* sprechen kann. Dabei haben wir zwei Probleme: **Erstens:** Um über die Möglichkeit von Bildung zu sprechen, müssten wir eigentlich sagen können, was man unter Bildung versteht. Indem man aber festschreibt, was Bildung in *Wirklichkeit* ist, hebt man ihren Möglichkeitscharakter auf (vgl. Schäfer 2012, S. 674). Wenn wir uns aber darauf einlassen dieses Paradox in die Betrachtung von bspw. Jugendreisen aufzunehmen, stellt sich **zweitens** das Problem, dass die Bedeutung einer Erfahrung immer nur nachträglich erfasst werden kann – nämlich dann, wenn das, was vorher *möglich* war, *wirklich* geworden ist (vgl. Schäfer 2012b, S. 672). Und auch dann sind für die Berichtenden ihre erzählten Erfahrungsprozesse nur Möglichkeiten, die sich im Rahmen des für sie Zugänglichen ergeben haben und können keine Notwendigkeit beanspruchen. Dasselbe gilt für die Zuhörenden: Wenn wir als Zuhörende erfassen, dass sich das Selbst- und Weltverhältnis unseres Gegenübers *transformiert* hat, bauen wir diese Erzählung in unsere eigene symbolisch vermittelte Perspektive ein und erkennen bspw. Biographiebrüche oder prägende Erfahrungen usw., von denen wir dann sagen: Das war eine Bildungserfahrung. Es bleibt jedoch Interpretation und damit Möglichkeit statt Notwendigkeit.

Möglichkeitsräume können daher nicht schon von der Wirklichkeit aus, also aus der bestehenden Ordnung heraus entworfen werden. Und gerade Pädagoginnen und Pädagogen sehen sich zusätzlich dem Problem ausgesetzt, dass Möglichkeitsräume nicht automatisch schon Bildungsräume sind (vgl. Schäfer 2012b, S. 673) – z.B. muss ein Film als Flucht in einen Möglichkeitsraum, noch lange keine Bildungserfahrung nach sich ziehen. Also auch wenn man für Jugendliche Möglichkeitsräume als Bildungsräume kreiert, die bspw. gegenüber einer tristen und von Routinen geprägten Wirklichkeit (z.B. der Schule) auf Ziele wie eine persönlichen Entwicklung oder Selbstfindung hin angelegt sind, *garantieren* sie noch kein Bildungsereignis (vgl. ebd.). Dies trifft gerade Pädagog*innen, die ihrem Selbstverständnis nach durch ihre pädagogische Arbeit Bildungserfahrungen für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene generieren wollen und auf die Tatsache zurückgeworfen werden, dass sie letztlich immer nur Möglichkeiten dafür schaffen können, sich das Ereignis aber nicht herstellen lässt. Und noch schlimmer: Es könnte sogar sein, dass die so stark durch pädagogische Arbeit präparierten Bildungsräume – oder mit Blick auf die

IJA politische Erfahrungsräume (vgl. Ballhausen et al. 2014) – nicht nur keine Bildungserfahrungen garantieren oder stimulieren (geschweige denn Prozesse politischer Bildung), sondern diese dann ganz woanders gemacht werden. Alfred Schäfer zeigt bspw. dass sich Bildungstheorie und Reiseindustrie sich teilweise derselben Signalbegriffe bedienen (vgl. Schäfer 2012b, S. 678): Es geht um *Fremdheitserfahrung*, *Anderswerden*, *Erlebnisintensität*, *Selbstüberschreitung*, *Kontingenzerfahrung* usw. Auch wenn Internationale Jugendarbeit kein Produkt der Reiseindustrie ist, wäre zu überlegen, inwiefern Bildungsmöglichkeiten im Vor- und Nachhinein als Bildungswirklichkeiten interpretiert werden. Denn klar ist: Für einen Antrag auf *Bildungsmöglichkeit* statt *Bildungswirklichkeit* gibt es kein Geld. Diese Erkenntnis liefert nun leider kein Argument, das in Anträge hineingeschrieben, ihre Bewilligung herbeiführt. Es kann aber auf das Politische der Internationalen Jugendarbeit verweisen – und zwar genau dann, wenn ihr Gelingen nicht zwangsläufig von dem Diskurs abhängig gemacht wird, der nur davon geprägt ist, was in der bestehenden Ordnung als sagbar erscheint. Die pädagogische Differenz hat ihren Einsatz an genau dieser Stelle: Dass sich Bildungsrhetorik und Marketingstrategie so ähnlich sind, verweist darauf, dass ein Verhältnis *zur* Sozialität und Selbstverortung immer zugleich auch *im* Rahmen dieser Sozialität formuliert wird. Indem man Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Reisemarketing und Bildungsversprechen markiert, zeigt sich, dass beide in einem Raum angesiedelt sind, der politisch ist (vgl. ebd.). Und dann schieben sich noch ganz andere Fragen mit die Debatte, die genau diese Sozialität betreffen, der wir selbst angehören: Etwa, ob durch IJA eine ungleiche Verteilung von kulturellem Kapital reproduziert wird.

VI.

Ich komme zum Schluss. Die Beispiele aus dem Kontext der Mobilität am Anfang und Ende meines Vortrags dienten zur Verdeutlichung dessen, worauf die politische und pädagogische Differenz *als* Differenz verweisen. Bildungsarbeit findet nicht in einem Bereich statt, der von der Ordnung des Sozialen nicht berührt wird, sondern ist von Vereinnahmungstendenzen dieser Ordnung betroffen. Und diese Differenz lässt sich nicht einseitig auflösen. Weder kann die bestehende Ordnung als Legitimation für die Beschränkung von Bildung genutzt werden – etwa auf die Vermittlung bestimmter Kompetenzen. Demgegenüber wäre auf eine nötige Selbstreflexion des eigenen Standpunktes zu verweisen und die Gefahr einer Verunmöglichung von Möglichkeitsräumen und Neuanfängen. Es kann aber auch nicht so getan werden, als

wären Politik und Pädagogik nicht existent und hätten keine Auswirkungen. Machtverhältnisse zeigen sich zwar als verschiebbar, aber sie zeigen sich zunächst einmal als Machtverhältnisse, die bestehen.

Trotz und gerade aufgrund dieser Widersprüche wäre anzuraten an den Begriffen der Demokratie und der Bildung festzuhalten und nicht jedem gerade dominanten Diskurs hinterherzujagen. Einer dieser Diskurse wäre etwa ein instrumentelles Verhältnis von Bildung und Demokratie. Theorien emanzipatorisch-kritischer Bildung haben in dieser Hinsicht viel zu bieten. Und während die formale Bildung auf allen möglichen Ebenen eine pädagogische Geschlossenheit suggeriert (so erscheint es mir zumindest hinsichtlich der Kompetenzorientierung und dem Messbarkeitswahn), so scheint mir die non-formale Bildung und gerade das Lernen in sozialen Bewegungen in dieser Hinsicht als noch mit einigen Freiheitsgraden ausgestattet.

Aus bildungstheoretischer Sicht ergeben sich mindestens zwei Aufgaben für die Pädagogik: Zum einen kann ein im obigen Sinne verstandenes Differenzdenken dazu führen, sensibel für Schließungsprozesse werden und für die hegemoniale Besetzung von Diskursen – und zwar ohne so zu tun, als wäre man nicht selbst Teil der Produktion oder Reproduktion dieser Diskurse. Als Schließungsprozesse würden solche pädagogischen Prozesse gelten, bei denen Menschen nach bestem Wissen und Gewissen für eine wünschenswerte Zukunft ausgebildet und erzogen werden (etwa eine demokratische, nachhaltige, befriedete, gerechtere). Damit wäre dann etwas anderes gemeint als Bildung, deren Zweck zunächst in ihr selbst zu finden wäre. Einen Anfang zu machen, birgt die Möglichkeit, der von den Erwachsenen gezeigten und mit sich selbst ins Verhältnis gesetzten Welt bzw. Ordnung mit Ablehnung und Widerstand zu begegnen. Und erst mit diesem Antagonismus würde der Bereich des Politischen geöffnet.

Gerade darum wäre zum anderen die Aufgabe von Pädagogik, Menschen zu ermöglichen, in einer gefestigten und gewordenen Welt, neue Anfänge machen. Ob sie sich – und wenn ja, inwiefern sie sich – zu dieser Welt ins Verhältnis setzen und in welcher Weise sie die sich ihnen darstellende Ordnung verändern, entzieht sich jedoch der Kontrolle, wenn Bildung nicht in Ausbildung und Erziehung nicht in Dressur umschlagen soll. Dass IJA und politische Bildung bedeutsame Möglichkeitsräume für ein solches Anfangenkönnen zur Verfügung stellen, ist damit nicht in Abrede gestellt. Ganz im Gegenteil erscheint es als umso bedeutendere Aufgabe von Pädagog*innen als Teil ihres professionellen

Selbstverständnisses, sensibel dafür zu werden, dass Möglichkeitsräume und Neuanfänge von Kindern-, Jugendlichen und Erwachsenen im Rahmen der bestehenden Ordnung entstehen und stattfinden können. Und dafür können Pädagog*innen nicht darauf verzichten, ihnen die Welt als eine gewordene zu *zeigen*, sie zu irritieren und zu inspirieren dazu, Anfänge zu machen – auch wenn das Ganze immer als Versprechen stattfinden muss, das letztlich nicht gehalten werden kann.

Mit Masschelein und Simons müssten aber auch wir als sogenannte *Erwachsene* überlegen, inwieweit wir die Frage nach unserem Zusammenleben überhaupt noch *als* Frage zulassen und bei ihrer Beantwortung nicht immer schon auf die Sachzwänge einer gegebenen Wirklichkeit verweisen (vgl. Masschelein/Simons 2005, S. 93). Könnte es nicht sein, dass im Gegensatz zu einer derart immunisierten und darin umso überwältigenderen Erwachsenenheit, der kindliche, Anfänge machende Blick auf die Straße als der *e-dukativere* gelten müsste? Ganz im Sinne der Wortbedeutung von *educere* als „Hinausführen“ (vgl. ebd., S. 112). Dieser neue Blick findet eventuell eine andere Antwort auf die Frage, was es denn auf der Straße zu sehen gäbe, als die der rancièrschen Polizisten, die da sagen „Weiterfahren! Es gibt nichts zu sehen.“ (Ranciere 2008, S. 33)

Literatur

Ballhausen, Ulrich/Feldmann-Wojtachnia, Eva/Kleideiter, Sandra (2014): Anforderungen an die Internationale Jugendarbeit als politischer Erfahrungsraum. Schlussfolgerungen – Empfehlungen – Handlungsbedarfe. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): Innovationsforum Jugend global. Politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit. Bonn. S. 67-69.

Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Schöningh.

Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.

Jacobs, Sebastian/Schäfer, Stefan (2018): Im Grenzgebiet: Das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik im Kontext von Paul Natorps Begriff der Sozialpädagogik. In: Bütow, Birgit/Patry, Jean Luc/Astleitner, Hermann (Hrsg.): Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur. Weinheim: Beltz, S. 208-230.

Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Hochschulraums. Zürich/Berlin: Diaphanes.

Matzen, Jörg (2005): Grundrecht Bildung: Lernen auf Dauer in Zeiten der Beschleunigung (160). In *Oldenburger Universitätsreden* (S. 11–37). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (2013): Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: Eine Standortbestimmung. In: Dies.: *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7–21.

Liessmann, Konrad-Paul (2008): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Zsolnay.

Rat der Europäischen Union (2007): Entschließung des Rates vom 23.11.2007 über die Modernisierung der Universitäten im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit Europas in einer globalen wissensbasierten Wirtschaft.

Schäfer, Alfred (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz.

Schäfer, Alfred (2009): Bildung. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.): *Handbuch Schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44–53.

Schäfer, Alfred (2011): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred (2012a): *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred (2012b): Möglichkeitsräume: Von der Rhetorizität des Sozialen und dem polemischen Einsatz des Bildungsversprechens. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88 (2012), S. 659–679.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche I*. Halle: Martin Luther-Universität, S. 7–25.

Reichenbach, Roland (2017): Soft skills – destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hrsg.) (2014): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS, 39–57.

Rancière, Jacques (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. Zürich/Berlin: Diaphanes.

Wimmer, Michael (2014a): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Ders.: *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh, S. 359–374.

Wimmer, Michael (2014b): *Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmathe Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: Ders.: *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh, S. 377–390.

3.5. „Politische Bildung aus demokratietheoretischer Perspektive“

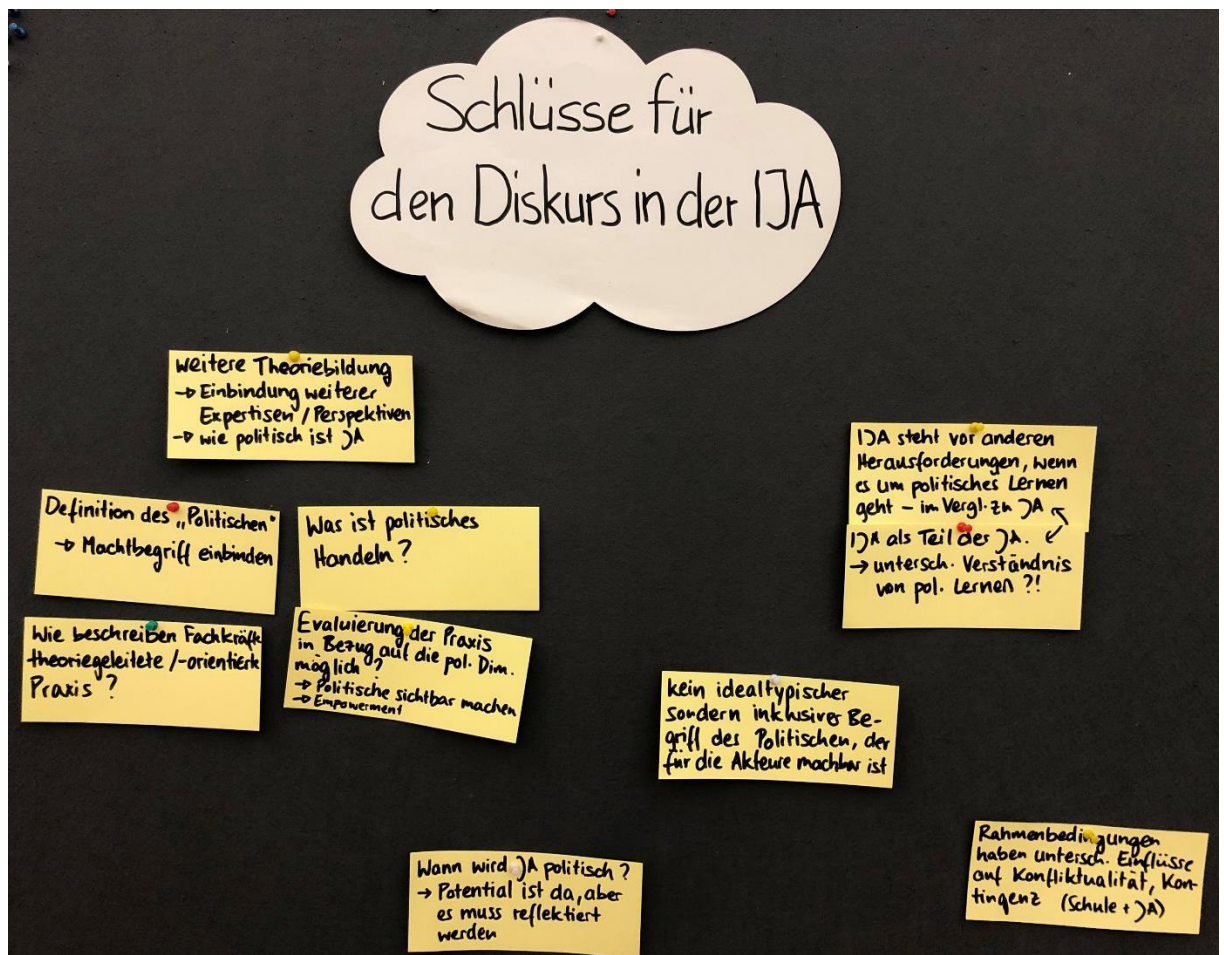
(Margit Rodrian-Pfennig, Goethe-Universität Frankfurt)

Mit Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen und die Veränderungsprozesse, die politische Bildung in den letzten Jahren im Kontext von Ökonomisierung und neoliberalem Umbau der Gesellschaft erfahren hat, setzte sich Margit Rodrian-Pfennig in ihrem Vortrag kritisch mit Konzepten der politischen Bildung auseinander. Dabei entwickelte sie einen eigenen Ansatz, der politische Bildung mit radikaler Demokratietheorie in Beziehung setzt und hierüber die emanzipatorischen Belange von politischer Bildung zu stärken versucht.

Die Präsentation von Margit Rodrian-Pfennig zu ihrem Vortrag finden Sie im Anhang (Anhang 2).

4. Schlüsse für den Diskurs in der Internationalen Jugendarbeit

Das abschließende Diskussionsforum diente dazu, die Inhalte der vorgetragenen Inputs zu reflektieren, zu diskutieren und thematisch zu verknüpfen. Im Zentrum der Betrachtung stand die Frage, welche Konsequenzen sich für die Perspektive auf die politische Dimension internationaler Jugendarbeit ergeben. Die folgende Abbildung zeigt die zentralen Aspekte dieser Diskussion. Die Teilnehmenden waren sich jedoch einig, dass diese keine endgültigen Ergebnisse darstellen, sondern dass dieses Thema an anderer Stelle weiterverfolgt und diskutiert werden muss.



5. Anhang

5.1. Anhang 1



Gesellschaftspolitische Potentiale Internationalen Jugendaustauschs

Dr. Helle Becker,
Expertise & Kommunikation für Bildung



Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung

Forschungsfrage: Welche gesellschaftspolitischen Wirkungen internationaler Bildungsarbeit / Internationalen Jugendaustauschs lassen sich aus aktuellen Studien ableiten?



Problematisierung

Was sind *Wirkungen oder Potentiale*?

Was sind *gesellschaftspolitische* Wirkungen/Potentiale?



Problematisierung: Was sind *Wirkungen*?

„Wirkung hat etwas damit zu tun, dass sich etwas aufgrund einer bestimmten Ursache verändert.“ (Albus et al. 2009:15)

Ursache-Wirkungszusammenhänge sind in komplexen sozialen Situationen, wie sie Bildungsmaßnahmen darstellen, immer im Rahmen einer Vielfalt von Einflussfaktoren gegeben.

„Aufgrund der Lernfähigkeit menschlicher Akteure in sozialen Kontexten, der Länge der zu beobachtenden instrumentellen Ketten der pädagogischen Prozesse oder des unzureichenden Forscherwissens über die Wissensvorräte und Motive der menschlichen Akteure erweist sich das idealtypische Modell eines Kausalzusammenhangs für solche Aussagebereiche als unterkomplex.“ (Liebig 2006).

„Es kann also nicht um die exakte Messung von Wirkungen bestimmter und identifizierter Handlungszusammenhänge der sozialen bzw. pädagogischen Arbeit gehen, sondern ausschließlich um die Dokumentation von *Effekten*, an deren Zustandekommen die sozialen bzw. pädagogischen Institutionen beteiligt waren. Eine solche Dokumentation – auch wenn sie mit Methoden der empirischen Sozialforschung gewonnen wird – kann nicht als exakter (indirekter) Nachweis eines Kausalitätszusammenhangs verstanden werden, sondern vermag eher *plausible Beziehungsmuster* aufzuzeigen“ (ebd., Hervorhebung HB).

Gegenvorschlag: „Effekte“ (schwache Prädiktabilität)



Problematisierung „Was sind „*gesellschaftspolitische* Wirkungen/Potentiale“?

RBSG:

Engagement im Sinne von Teilhabe, Mitgestalten, Selbstwirksamkeit, `changemaker`, Kompetenzen/Wissen im Sinne von `globalem Verantwortungsbewusstsein`, globale Zusammenhänge erkennen und reflektieren, geschult im Umgang mit anderen Positionen sein, Werte im Sinne von `ethischer Kompass`, Toleranz, Vielfalt als Wert haben

Vorarbeiten und Definitionsversuche für Indikatorenbildung:
Definitionen von „Active Citizenship“, politische Partizipation

z.B. Oesterreich 2002, EUYOUNGART 2005, Abs/Veldhuis 2006, Hoskins 2006, Hoskins et al. 2008, Albus et al. 2009, Bormann/Krikser 2009, Brixius 2010, Thimmel 2014



Problematisierung „Was sind „*gesellschaftspolitische* Wirkungen/Potentiale“?

Gegenvorschlag Clusterung der Effekte auf 4 Ebenen:

1. außen- und kultur- und bildungspolitische Effekte (gesellschaftspolitisch im engeren Sinn)
2. bildungs-, jugend- und beschäftigungspolitische Effekte
3. strukturelle Effekte
4. Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung

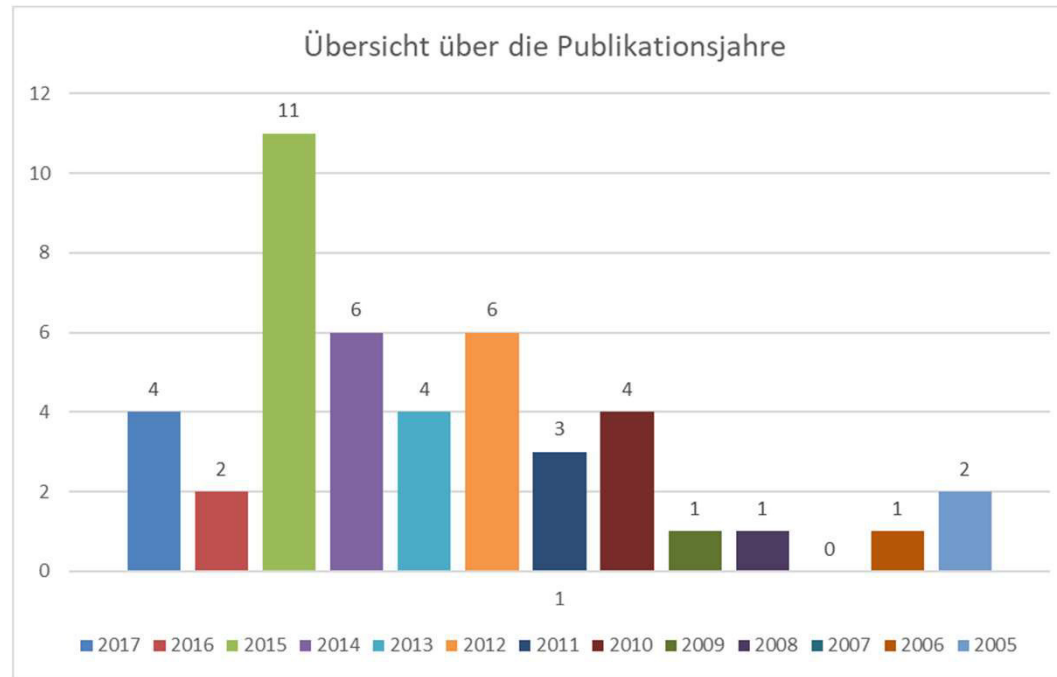


Übersicht Forschungslage

- 55 aus ca. 100 empirischen Studien seit 2005
- Übersicht / Clusterung / kommentierte Literaturliste
- kaum „Wirkungs“forschung
- Setting IJA nicht outputorientiert
- Fragestellungen, Indikatorenbildung schwach theoriegerahmt, -geleitet
- Bedingungsfaktoren selten thematisiert
- Problem: öffentliche Zugänglichkeit der Forschung

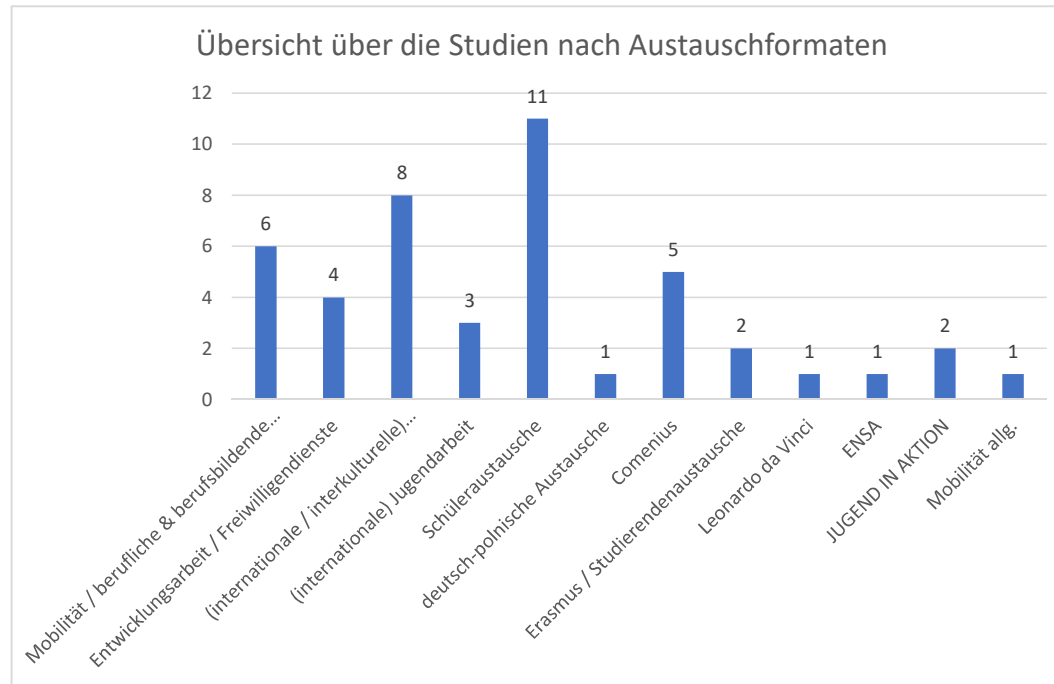


Übersicht Forschungslage





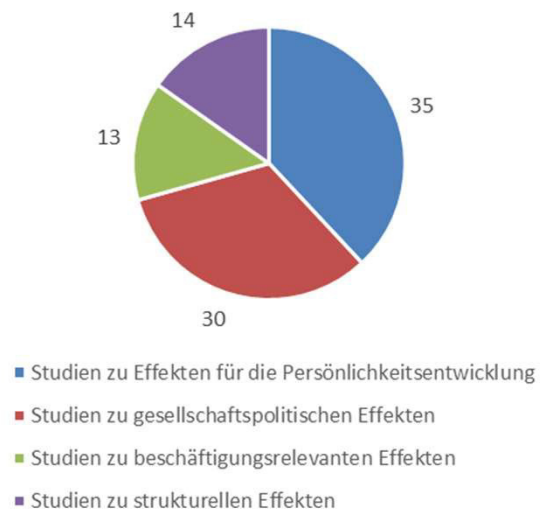
Übersicht Forschungslage





Übersicht Forschungslage

Übersicht der Studien nach Effektkategorien





Re-Analyse

- Analyse der angewandten Indikatoren/Messgrößen
- Überprüfung ggf. Differenzierung der Cluster
- Feinanalyse der Forschungsprobleme
(Forschungsinteressen, Forschungsdesigns,
Vergleichbarkeit)



Vielen Dank für die
Aufmerksamkeit!

5.2. Anhang 2

„Politische Bildung aus radikaldemokratischer
Perspektive“ oder:
Was ist das Radikale an Demokratie?

Margit Rodrian-Pfennig

Fachtagung: Die politische Dimension der
Internationalen Jugendarbeit, Köln, 11. 12. 2018

Gliederung

1. Was ist radikal an Demokratie?
2. Frageperspektive und Analyseinstrumente
3. Denkweisen und Grundlagen
4. Das Politische und seine Rückgewinnung
5. Subjektivierung als Politikum
6. Kritische Demokratiebildung ...

Was ist radikal an Demokratie?

1. Der in sie eingelassene Emanzipationsgedanke
2. Ein spezifisches Verständnis des Politischen oder (im Vergleich) eine Erweiterung des Politischen
3. Das ihr innewohnende Handlungspotential
4. Der notwendige Blick auf die materiellen Lebensbedingungen
5. Der Gesellschaftsbegriff

Was ist radikal an Demokratie?

Die bürgerlich-liberale Demokratie findet ihre Grenze

- an der privaten Verfügungsmacht über Produktionsmittel, an Eigentums- und Klassenverhältnissen
- am Nationalstaat und am Staatsbürgerstatus
- an der Trennung von öffentlich und privat
- an staatlicher Macht und ihren Institutionen resp. formalen Verfahren

Denkweisen und Grundlagen

Poststruktualismus und Dekonstruktion ...

- Sprache als Element sozialer Vermittlung im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft
- Diskurs- und Subjekttheorie (Foucault, Butler)
- Gesellschaftstheorie (Adorno)
- Strukturen sind Strukturen, aber nicht deterministisch, Institutionen und Institutionalisierungen haben eine Geschichte.
- Performativität (Butler)

Denkweisen und Grundlagen

... Dekonstruktion und **Kapitalismuskritik**

- Kritik des (orthodoxen) Marxismus mit seinem historischen und ökonomischen Determinismus
- Kritik an binären Denkmodellen und ihren hierarchisierenden Grenzziehungen
- anti-essentialistische und nicht-totalisierende Analyse- und Handlungsperspektive
- Kritik an Identitätspolitik

Denkweisen und Grundlagen

Kritische Staats- und Demokratietheorie

- der Staat ist nicht die Verkörperung des Allgemeinwohls oder ein neutraler Akteur, sondern ein „gesellschaftliches Kräfteverhältnis“
- Demokratie ist ein umkämpfter Prozess
- Demokratisierung: demokratische Kontrolle oder Transformation von Staatsmacht
- Herrschaftsabbau auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen (race-class-gender)
- Kritik der „Entsubjektivierung“ von Politik (Sachzwang)

Frageperspektive und Analyseinstrumente

Wie kann die Komplexität moderner, kapitalistischer, sich als demokratisch verstehender Gesellschaft analysiert und die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum gefasst werden?

Wie sind, Kritik, Widerstand, Handlungsfähigkeit möglich und wie lässt sich Emanzipation denken?

Wie wäre es möglich, „nicht so regiert zu werden“? (Foucault)

Macht, Diskurs, Gouvernamentalität, Hegemonie, Antagonismen, Artikulation, Kontingenz ...

Das Politische

- ist geprägt von kollektiven Bildern, Symbolen und Diskursen, die als „Elemente gesellschaftlichen Sinns“ ihrerseits wiederum eine Form von Politik darstellen.



Das Politische

- ist im offenen, kontingenten Feld des Sozialen situiert und gleichzeitig machtvoller Modus seiner Strukturierung.
- es erzeugt, reproduziert und transformiert die sozialen Verhältnisse, die hoch plural sind.
- Diese Pluralität des Sozialen (bei Rancière das „Sinnliche“) bringt fortwährend Spaltungen, neue Räume, Gruppierungen, Artikulationsweisen und neue politische Subjekte hervor.
- Wie diese Räume und Akteure differenziert und in Beziehung gesetzt, hierarchisch positioniert bzw. ein- oder ausgegrenzt werden, nennt Rancière die „Aufteilung des Sinnlichen“ oder „Polizei“. Kritik an dieser Formgebung ist politisch.

Die Erweiterung des Politischen

- Auch die Strukturierung (Formgebung / Ordnung) des Sozialen (der Gesellschaft) ist von Antagonismen und Konflikten durchzogen, deren Artikulation nicht zum Schweigen gebracht werden kann, die aber u. a. durch die Grenzziehung sozial//politisch entnannt oder diskursiv umgedeutet werden.
- Rassismen, Vergeschlechtlichungen, Ethnisierung fungieren als normative Kategorien der Grenzziehung, deswegen Kritik statt Affirmation der Norm, indem ihr die schlechte Realität entgegengehalten wird.

Demokratisierung als Rückgewinnung des Politischen

Der „leere“ Grund: Demokratie ist Prozess, nicht still zu stellen und nicht zu einem fixierbaren Ende zu bringen.

Die „Leerstelle“: Platzhalter für nicht festlegbare Bedeutungsgebung und nicht bestimmmbare Akteure des Ein- und Widerspruchs.

Hegemonie (Gramsci) fasst begrifflich die Konstitutions- und Legitimationsprozesse von Macht und Herrschaft, die (in demokratischen Gesellschaften) immer angreifbar bleiben müssen.

Subjektivierung als Politikum

Der „Kampf ums Subjekt“ ist die Kritik an Identitätszwängen, deshalb ist er nicht nur ein theoretischer:

Dass das Ich „viele andere“ ist, ist – gegenüber dem autonomen Subjekt als Herrschaftsfigur – eine ethische Position und damit politisch Streitbar.

Der Subjektstatus ist immer politisch und sozial eingeeht und deshalb prekär.

Subjektivierung als Politikum

Gouvernementalität

(Neologismus aus regieren = gouverner und Denkweise = mentalité)

„Man muss die Punkte analysieren, an denen die Herrschaftstechniken über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- oder Herrschaftsstrukturen integriert werden. Der Kontaktpunkt, an dem die Form der Lenkung der Individuen durch andere mit der Weise ihrer Selbstführung verknüpft ist, kann nach meiner Auffassung Regierung genannt werden.“ (Foucault 1993, zit. nach Lemke 2007, 9)

Hegemonie (Gramsci)

In sich als demokratisch verstehenden Gesellschaften verlangt Herrschaft Legitimation und Zustimmung. Sie drückt sich aus im Konsens.

Hegemonie ist der analytische Begriff, mit dem Herrschaft differenzierter gefasst werden kann.

Die Herstellung von Konsens erfolgt über Alltagspraxen und den Alltagsverstand, also im gesellschaftlichen Bereich: den Vereinen, den Schulen, den Massenmedien, den Gewerkschaften, der Wissenschaft, den Kirchen ...

Deshalb die Frage nach den dominanten Diskursen und ihren dazugehörigen Redefiguren in den verschiedenen Kontexten.

Kritische Demokratiebildung

- **Weiß um ihre Verwicklung in die Verhältnisse, um ihre Handlungsmöglichkeiten und ihre Vergeblichkeiten**
- Demokratie als Prozess, nicht finaler und „idealer“ Zustand
- Soziale Kämpfe um und strukturelle Bedingungen von Demokratie
- Kein Identitätszwang und keine Identitätszuschreibung
- Irritieren von Grundwidersprüchen bürgerlich-liberaler Demokratie
- Problematisierung von Normativität
- Frage nach der Reichweite, der Verortung des Politischen:
 - Dominante Ungleichheitsverhältnisse: race-class-gender
 - Das Politische strukturiert das Soziale über Ein- und Ausschlüsse und Hierarchisierungen
 - Grenzziehungen angreifen



„Forschung und Praxis im Dialog“ (FPD)

ist ein bundesweit agierendes Netzwerk, das seit 1989 den interdisziplinären und trägerübergreifenden Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis im Handlungsfeld der Internationalen Jugendarbeit und auch des Kinder- und Jugendreisens unterstützt.

Das Netzwerk wird von transfer e.V. koordiniert.

Fact Sheets informieren über Projekte, Forschung(-sergebnisse) und innovative Konzepte, die relevant für die Weiterentwicklung Internationaler Jugendarbeit und das Kinder- und Jugendreisen sind.



transfer e.V.
Grethenstr. 30
50739 Köln
Tel +49 221 959219-0
Fax +49 221 959219-3
www.transfer-ev.de
fpd@transfer-ev.de