Politische Bildung und Solidarität: Perspektiven auf ein transformatives Konzept

Autor*in/ Organisation
Sylvia Erben M.A., Institut für Politikwissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen

Spätestens seit der Covid-19-Pandemie ist „Solidarität“ ein Buzzword öffentlicher Diskurse: Mal dient der Begriff dem Appell zu mehr gesellschaftlichem Zusammenhalt, mal ist er schlicht eine Erinnerung daran, staatlich gesetzte Regeln zu befolgen (vgl. Drotbohm/Reichert 2020). Angesichts der Mobilisierungserfolge extrem rechter Bewegungen und Parteien wurde jüngst auch der gesellschaftspolitische Ruf an politische Bildner*innen, mit ihren Veranstaltungen einer im Rechtspopulismus vorangetriebenen Entsolidarisierung der Gesellschaft entgegenzuwirken, merklich lauter. Der folgende Artikel nähert sich vor diesem Hintergrund der Frage an, welche Relevanz Solidarität als Konzept für politische Bildung zukommt, wie sich Zugänge in Theorie und Fachpraxis unterscheiden und wie sich eine Solidarpraxis für das Fach greifen lässt. Ich gebe dabei zentrale Einblicke in meine Forschungserkenntnisse zu Perspektiven von Praktiker*innen der außerschulischen politischen Bildung, die sich mit ihren Formaten mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, rechten Weltbildern, Rechtsextremismus oder Rechtspopulismus auseinandersetzen. [1]

1. Ist Solidarität überhaupt ein Konzept politischer Bildung?

Auf diese Frage werden in Theorie und Fachpraxis unterschiedliche Antworten gegeben. Die Bedeutung von Solidarität wurzelt historisch in der römischen Rechtslehre, in welcher der Begriff „obligato in solidum“ die Schuld bzw. Pflicht einer Person gegenüber der Gemeinschaft bezeichnete. Heute beschreibt Solidarität zumeist eine spezifische Form von Interessensgemeinschaft, in der Menschen auf Basis geteilter Verhältnisse, Einstellungen, Erfahrungen oder Merkmale füreinander eintreten. In öffentlichen Anrufungen präsentiert sich Solidarität meist jedoch, als sei sie inhaltlich selbsterklärend. Dabei bleibt sie oft eine vage, positiv konnotierte und emotionale Assoziationsfläche, die Ausdifferenzierungen darüber missen lässt, wer wen warum unterstützt und welche Art von Solidarität imaginiert wird. Solidarität, wie ich sie im Folgenden greifen möchte, ist nicht automatisch positiv. Sie zeichnet sich empirisch vielmehr durch verschiedene qualitative Merkmale aus; darunter fallen beispielsweise die Art der Wertbezüge oder die Frage, auf Basis welcher Grundsätze Menschen in Solidargemeinschaften einbezogen werden.

1 Im Zeitraum von März 2020 bis März 2022 führte ich hierzu insgesamt 36 Interviews mit kirchlichen, gewerkschaftlichen, staatlichen und freien Trägern der non-formalen außerschulischen Bildung über ihre Arbeit in der Auseinandersetzung mit Rechts in Baden-Württemberg und Sachsen. Es ist nicht auszuschließen, dass Fachperspektiven anderer Felder oder inhaltlich vertiefende Auseinandersetzungen mit einzelnen Dimensionen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit variierende Zugänge zur Relevanz von Solidarität innerhalb der politischen Bildung ermöglichen.

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

Mit Solidarität, ob nun als Antwort auf autoritäre und rechte Weltbilder oder als ein „Konzept der Transformation“ (vgl. Detje/Sauer 2021) wird zumeist eine als fortschrittlich verstandene Gesellschaftsdynamik beschrieben.[2] Sie wird als Antwort auf ein systemisches Ungleichgewicht der Teilhabe- und Zugangsberechtigungen in Demokratien begriffen (Lessenich 2020). Mit der Absicht „hegemonial hergestellte Ungleichheitsverhältnisse“ (Metzger 2022, S. 223) gegenüber dem globalen Süden, aber auch innerhalb der (bundesdeutschen) Demokratie aufzulösen,[3] zielt solidarisches Miteinander dann als transformative Praxis darauf ab, dass „alle, die von den Auswirkungen einer Entscheidung betroffen sind, […] gleichberechtigt an deren Zustandekommen beteiligt“ werden (Brand/Wissen 2017, S. 184).

Ist Solidarität für die Fachpraxis politischer Bildung dann also ein *No-Brainer*? Ein selbstverständliches, etabliertes Konzept, mit dem Bildner*innen arbeiten und auf das sie sich beziehen? Schließlich stellen die Fähigkeiten, sich urteilsfähig und selbstbestimmt an politischen Prozessen der Demokratie zu beteiligen, mitzuwirken und die eigenen Interessen zu vertreten, Kernziele politischer Bildung zur Mündigkeit dar. Und dem Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke zufolge drückt sich Solidarität genau darin aus, dass „der einzelne [sic!] nur mit Hilfe anderer Menschen, die die gleichen Interessen vertreten wie er selbst, seine Wünsche in der politischen Wirklichkeit durchsetzen“ kann (Giesecke 1974, S. 180). Doch im Gegenteil: In der Landschaft politischer Bildung ist der Blick auf Solidarität höchst widersprüchlich. Einerseits wird Solidarität als Kategorie zur Analyse von gesellschaftlichen Konflikten referenziert (vgl. Giesecke 1972, S. 166)[4] und sogar als Bildungsziel verstanden (Pfützner 2021). Nach Wolfgang Klafki geht „Solidaritätsfähigkeit“ mit der Fähigkeit zur individuellen und gesellschaftlichen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit jedes* und jeder* Einzelnen Hand in Hand:

> Wer das Recht auf Selbstbestimmung und auf Mitbestimmung über die gemeinsamen Angelegenheiten in einer Gesellschaft für sich fordert und in Anspruch nimmt, der muss nicht nur anerkennen, dass alle anderen das gleiche Recht haben; er bzw. sie muss sich auch für diejenigen einsetzen und sich nach Möglichkeit mit ihnen zusammenschließen, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden. (Klafki 2019/2002)

Andererseits jedoch wissen Bildner*innen in ihrer Bildungspraxis oft wenig mit dem Begriff der Solidarität anzufangen. Didaktische Konzepte, die den Begriff gezielt inhaltlich füllen, gibt es kaum.[5] Und das Wort selbst gilt ihnen nicht nur als veraltet, sondern symbolisiert einen ins Extreme neigenden politischen Kampfbegriff mit Geschichte in der sozialistischen Arbeiter*innenbewegung. Trotz der Begriffsverwendung in Ausschreibungen, Grundsatzprogrammen und Veranstaltungstexten löst daher die Frage, ob der Begriff oder

2 Insbesondere von soziologischen Begriffsbearbeitungen wird die Qualität von Solidarität als soziales Band mit der Aufgabe einer Sozialintegration (Luhman 1997, S. 887) und als „Mikroperspektive der zwischenmenschlichen Aktion“ (Schultz et al. 2020, S. 33) hervorgehoben.

3 Ulrich Brand und Markus Wissen verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff der „imperialen Lebensweise“. Damit versuchen die Autoren zu beschreiben, wie ausbeutende kapitalistische Produktionsweisen und -logiken dem Alltag vieler Menschen eingeschrieben sind. Wie beispielsweise Menschen alltäglich auf Güter zurückgreifen, die unter schlechten Arbeitsbedingungen hergestellt werden. Der Wohlstand bzw. Besitz der einen hängt dann mit der Unsicherheit der anderen zusammen (vgl. Brand/Wissen 2022, S.393f.).

4 Solidarität lässt sich Giesecke zufolge thematisieren, indem Schüler*innen danach gefragt werden, „welcher Gruppe oder Klasse eine politische Situation oder Aktion nützt“ (Giesecke 1976. S.176f.).

5 In der Auseinandersetzung mit Rechts bleibt der Begriff stattdessen häufig eine Art Orientierungsrahmen, der z.B. Einfluss darauf nimmt, an welcher Stelle und wie präsent Betroffenenperspektiven geteilt und priorisiert werden.

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

das Konzept Solidarität in der Arbeit der Bildner*innen verwendet werde, Irritationen bei Fachpraktiker*innen aus, die bislang meist wenig über das Verhältnis ihrer Arbeit zu Solidarität nachgedacht haben. Wie erklärt sich diese Diskrepanz?

2. Solidarität und die Frage nach Neutralität

Die Frage nach der Relevanz von Solidarität für politische Bildung ist wesentlich im Kontext der „Neutralitätsdebatte" rund um den Beutelsbacher Konsens zu verorten. In dieser diskutieren politische Bildner*innen unterschiedlicher fachlicher Herkunft darüber, inwieweit politische Bildung eine „systemkritische Funktion" (Massing 2005) besitzen sollte, die über die Vermittlung von Kompetenzen und Verfassungskonformität hinausweist. Dies tut sie beispielsweise, wenn sie es sich auch zur Aufgabe macht, das Spannungsverhältnis von Demokratieanspruch und gleichzeitigen Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen in kapitalistischen Gesellschaften zu reflektieren und zu deren Aufhebung anzuleiten (vgl. Eis 2013, S. 74f.). Dieser Deutungskampf darüber, wie sich politische Bildung positionieren soll, scheint derweil maßgeblich dazu beizutragen, dass sich Fachpraktiker*innen vom Begriff der Solidarität distanzieren. So wird Solidarität von den von mir interviewten Bildner*innen in der Regel als politische Parteinahme begriffen. Sie sei „historisch-politisch eindeutig der Linken zuzuordnen" (I1_BW_Stl_L, Pos. 83), sei „zu kampfpolitisch" oder auch „umsetzungspolitisch" und, so ein*e Bildner*in aus dem kirchlichen Raum, „rieche nach Gewerkschaft" (I6_BW_K_L, Pos.28).

Um sich von derart „ideologisch vereinnahmenden" (Metzger 2022, S. 228) partikularen und ausschließenden Solidaritäts-Konzepten, wie sie beispielsweise von Seiten (extrem) rechter Akteur*innen verbreitet werden (vgl. Bieling/Erben 2022), abzugrenzen, hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Solidarität in der (politischen) Bildung in der Vergangenheit allerdings ein normatives Solidaritätsverständnis bestimmt (vgl. hierzu u. a. Mette 2021; Metzger 2020, 2021, 2022; Pfützner 2021; Stojanov 2014). Dieses unterscheidet zwischen falscher und richtiger Solidarität. Letztere setzt demokratische Grundwerte ins Zentrum und begreift Solidarität als eine Beziehung und kollektive Handlungspraxis, die strukturpolitisch auf eine Veränderung jener gesellschaftlichen Zustände hinarbeitet, die die Diskriminierung[6] und Benachteiligung von Menschen und damit ihre Unterstützungsbedürftigkeit bedingen.

3. Fällt Solidarität nicht aus dem Machbarkeitsbereich politischer Bildung heraus?

Fachpraktisch lässt sich eine Auslagerung von Solidarität aus dem Aufgabenfeld politischer Bildner*innen in der Auseinandersetzung mit Rechts trotzdem beobachten; unter anderem, weil Bildner*innen Solidarität neben der Politisierung des Begriffs primär mit einer sozial-situativen und reaktiven Handlungsform verbinden. So deuten die befragten Bildner*innen vor allem direkte situationsabhängige Reaktionen auf erlebte Fälle von Diskriminierung oder Angriffen als Solidarität. Solidarität hieße dann „sich danebenzustellen" (I12_S_K_PB, Pos. 63), Menschen situationsbedingt zu unterstützen und zu stärken, eine Petition oder eine Bekundung zu unterschreiben oder auf andere Weise in direkter Reaktion auf

6 Als Diskriminierung wird im Folgenden die „ungleiche, benachteiligende und ausgrenzende Behandlung von konstruierten Gruppen und diesen zugeordneten Individuen ohne sachlich gerechtfertigten Grund" (IDA 2023) verstanden.

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

grenzüberschreitendes, verletzendes, diskriminierendes Verhalten zu handeln. Während insbesondere die von mir interviewten größeren freien Träger auch Formen des intervenierenden Handelns, darunter Beratungsangebote, als wesentlichen Teil ihrer Aufgabe als Bildungsakteur sehen, verorten viele Bildner*innen bei staatlichen, kirchlichen und auch gewerkschaftlichen Trägern derart proaktives Handeln außerhalb ihres Aufgabenbereichs als Bildner*in: Solidarität werde dann zur Aufgabe von Institutionen, von externen Beratungsangeboten oder Arbeitgeber*innen, die entsprechende Hilfestrukturen zur Verfügung stellen können. Sie liege nicht mehr im Machbarkeitsbereich von Bildungsveranstaltungen.

Aktiver Schutz und Beratung in Reaktion auf (rechte) Gewalt können je nach Situation durchaus eine Überforderung von Bildner*innen und Bildungskontexten darstellen. Doch Solidarität lässt sich auch strukturpolitisch fassen: Nimmt Solidarität, wie von einigen Bildner*innen ausgeführt, einen sozial-situativen und primär reaktiven Charakter an, dann hat sie zunächst keinen systemischen Veränderungsanspruch, durch den langfristig die Gründe für die Solidaritätsnotwendigkeit aufgehoben werden sollen. Vielmehr strebt sie als Reaktion auf einen „wahrgenommene[n] Notstand“ (Lessenich 2020, S. 96), z. B. eine Diskriminierung oder ungerechte Situation, nach dessen Behebung und zielt damit darauf ab, „aus dem Lot geratene soziale Verhältnisse zu stabilisieren“ (ebd., S. 97). Von anderen Formen der Hilfe lässt sich sozial-situative Solidarität dann nur unterscheiden, wenn sie sich darüber begründet, dass sich Menschen helfen, weil sie sich als einander ähnlich oder sogar gleich empfinden, z. B. denselben Berufsstand haben. Sie erwarten sich daher eine (potenzielle) Gegenseitigkeit der Unterstützung.[7]

Begründet man Solidarität aber über einen (demokratischen) Wertekatalog, führt dies notwendigerweise zu einer gesellschaftspolitischen Argumentation. Wenn Solidarität qualitativ einen strukturpolitischen Charakter annimmt, versteht sie sich nicht nur als eine momentabhängige Reaktion auf eine Notlage (*Ich gebe dir Lebensmittel ab, weil du zu wenig zu essen hast*). Situationen, in denen sich Individuen befinden, wie zum Beispiel eine erlebte Ungerechtigkeit, werden dann nicht als eine rein individuelle Situation verstanden, sondern im Kontext bestehender Machtstrukturen und Herrschaftssysteme verortet. Dies bedeutet: Es werden strukturpolitische Gründe angenommen, die neben möglichen individuellen Faktoren für eine Ungerechtigkeitssituation verantwortlich sind und nach deren Überwindung solidarische Praxis strebt (*Ich unterstütze dich in deinem Bestreben, dass die strukturpolitische Lage, die dazu führt, dass du zu wenig zu essen hast, sich ändert*). Als solche erhält sie einen transformativen Charakter. An genau diesem Punkt knüpft politische Bildung durch die kontroverse Diskussion demokratischer Verhältnisse an und erhält insofern einen politisch-solidarischen Veränderungsanspruch, als dass sie langfristig eine Gesellschaftsstruktur zum Ziel hat, die „Selbstbestimmung für alle zulässt“ (Klafki 1971, S. 262ff.).

4. Entpolitisierung aus Sorge vor fehlender Anschlussfähigkeit

Dass sich die befragten Bildner*innen in der Praxis von Solidarität als Konzept distanzieren, ist in zahlreichen Fällen der Sorge geschuldet, potenzielle Adressat*innen politischer Bildung abzuschrecken, den Anschein einer politischen Parteinahme zu erwecken und hierdurch mit Förderrichtlinien in Konflikt zu geraten. So weisen insbesondere Bildner*innen, die bei

7 Hauke Brunkhorst (1997) nennt dies eine „Solidarität unter Freunden“. Mitunter ist die Rede auch von „gemeinschaftsbezogenen“ oder „kommunitären“ Formen der Solidarität (vgl. Derpmann 2020, S. 4; Mecheril 2018, S. 6).

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

kirchlichen und staatlichen Trägern tätig sind, darauf hin, dass bei ihren Adressat*innen andere „Sprachwelten“ vorherrschten, beziehungsweise die Verwendung des Solidaritätsbegriffs nicht zum „allgemeinen politischen Klima“ (I1_BW_Stl_L, Pos. 93) passe.

> Die Frage ist ja: Wie kommen wir in diesen Binnenraum von Kirche? Wie kommen wir da in wirksames Handeln hinein? Und das ist, glaube ich, weniger [der Fall], wenn wir Begriffe aus dem Kontext politischer Diskurse einfach da hineinmanövrieren. (I4_BW_K_PB, Pos. 47)

Grundsätzlich sollte die begriffliche Abwesenheit von Solidarität allerdings nicht mit der Annahme verwechselt werden, dass Unterstützungsbeziehungen, die in Solidarität wichtig werden, inhaltlich ebenfalls keine Rolle spielen. Stattdessen, so machen Bildner*innen deutlich, ginge die Thematisierung von Unterstützungsbeziehungen oft in entpolitisierten Verständnissen und Alternativbegriffen von gesellschaftlichem Zusammenhalt, dem „Miteinander“, dem „Gemeinsamen“ und dem ehrenamtlichen oder zivilgesellschaftlichen Engagement auf.

Die Problematik bei Unterstützungsbeziehungen, die entpolitisiert sind oder sich auf primär sozial-situative Hilfeleistung beziehen, besteht allerdings darin, dass sie von strukturpolitischen Erklärungen für das Zustandekommen der Notwendigkeit einer solidarischen Praxis in der Regel absehen. Sie lassen also die Frage nach den Gründen für die Notwendigkeit einer (solidarischen) Unterstützungspraxis – also die Analyse, warum eine bestehende Diskriminierung oder Benachteiligung besteht, aufgrund derer unterstützt oder geholfen wird – schlichtweg unbeantwortet. Hierdurch reduziert sich Solidarität auf einen emotionalen Appell und eine leere Worthülse; oder schlimmer noch: auf ein autoritäres Einfordern von Zusammenhalt und Unterstützung. In jedem Fall aber wird sie nicht in gesellschaftspolitische Zusammenhänge eingebettet und somit werden auch demokratische Wertvorstellungen, deren kontroverse Diskussion doch im Mittelpunkt politischer Bildung stehen sollte, nicht ausdifferenziert und in Bezug auf konkrete Situationen beleuchtet.

5. Wie kann Solidarpraxis in politischer Bildung aussehen?

Wenig überraschend zeigt sich dann empirisch auch ein professionelles Selbstverständnis, in dem sich ein Träger der politischen Bildung selbst überhaupt nicht mehr als Akteur im gesellschaftspolitischen Raum versteht, sondern in einer vermittelnden und moderierenden Rolle wahrnimmt. So betont eine*r meiner Gesprächspartner*innen, „positionieren“ sei eine „Aufgabe des politischen Raumes“:

> „Wir sind ja nicht ein politischer Akteur, sondern wir erklären Politik. Wir stellen den Dialog her. Wir bilden die Kontroversität ab.“ (I1_S_Stl_L, Pos. 42)

Politische Bildung jedoch findet nicht abseits, sondern inmitten von Gesellschaft statt. Und pädagogisches Handeln trägt „zur Reproduktion von vorherrschenden Praktiken und Verhältnissen oder zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (von sich selbst und anderen, z. B. Adressat*innen) sowie einer Veränderung der Differenzordnungen und Dominanzverhältnisse“ bei (Riegel 2016, S. 109). Ein Verständnis von politischen Bildner*innen und Trägern als handelnde Akteur*innen öffnet den Blick dafür, dass Solidarität auch innerhalb politischer Bildung nicht nur als sozial-situatives Handlungsmuster, sondern als Praxis zu

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

verstehen ist (siehe auch Eble 2021, S. 126). Als handelnde Akteur*innen können politische Bildner*innen nicht nur auf einer didaktisch-inhaltlichen Ebene über Solidaritätsbeziehungen sprechen oder diese innerhalb ihrer Veranstaltungen und ihrer Bildungsinhalte adressieren. Weil sie nicht außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse stehen, sondern Teil dieser sind, sind sie potentiell selbst Solidarakteur*innen, das heißt, sie leisten oder empfangen Solidarität. So können sie beispielsweise den Rahmen dafür beeinflussen, welche Solidarbeziehungen in ihren Veranstaltungen eine Rolle spielen: Erstens durch ihre pädagogische Machtposition, zweitens durch ihre eigene gesellschaftliche Positioniertheit und drittens durch ihre Entscheidungen darüber, welche Inhalte bearbeitet werden sollen und wer die Adressat*innen ihrer Veranstaltungen sind.

Auf dem Weg zu einer Solidarpraxis lohnt es sich daher, den Blick auf die verschiedenen Merkmale von Solidarität zu legen. Um erkennen zu können, welche Formen der Solidarpraxis in politischer Bildung bereits relevant werden, scheint es sinnvoll, Solidarität nicht als Wert per se und als strikte Zweiteilung von richtigen und falschen Begriffsvorstellungen zu betrachten. Stattdessen lassen sich verschiedene qualitative Aspekte von Solidarität identifizieren. Diese bestimmen darüber, ob Solidargemeinschaften erstens vorrangig auf Ähnlichkeit (z. B. auf nationaler Zugehörigkeit) oder auf einem gemeinsamen Wertehorizont aufbauen[8]; ob die Praxis zweitens als sozial-situativ oder als strukturpolitisch verstanden wird; ob Solidarität drittens als etwas Freiwilliges oder Verpflichtendes begriffen wird; und viertens, auf welche Bezugswerte Solidarität aufbaut: ausschließende, gegebenenfalls menschenfeindliche oder inklusiv-demokratische.

6. Solidarisch mit wem? Lücke zwischen Anspruch und Praxis!

Schließlich zeichnet sich Solidarität durch eine innere Vielseitigkeit aus, in der es nicht nur verschiedene Arten von Solidarität gibt, sondern auch viele verschiedene Unterstützungsbeziehungen. Eine in Bildungsformaten angelegte Unterstützungsbeziehung besteht beispielsweise in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Und während viele Bildner*innen im Laufe der Gespräche ausdrücken, dass ihre Arbeit maßgeblich durch eine persönliche solidarische Haltung gegenüber Menschen motiviert sei, die in verschiedener Form Diskriminierung und Ungerechtigkeit erleben, heben sie im Blick auf ihre Arbeit andere Unterstützungsbeziehungen als weitaus relevanter hervor: Unterstützung gegenüber Menschen, die sich gegen rechte Weltbilder und extrem rechte Akteure einsetzen und die Kosten dieser Solidarität in Form von Angriffen zu spüren bekommen. Diese Menschen werden zumeist als nicht von Diskriminierung betroffen wahrgenommen. Auch die Unterstützung von nach rechts offenen Personen, die im Sinne der Prävention in den Normbereich des Demokratischen zurückgeholt werden sollen, spielen für viele der befragten Bildner*innen eine große Rolle. Während es nicht darum gehen kann, Solidarität als einen Wettstreit zu fassen oder gar prekäre Lebenslagen gegeneinander auszuspielen (vgl. u. a. Klattenhoff et al. 2020), wirft diese Schieflage doch die Frage auf, wie Aufmerksamkeiten innerhalb politischer Bildungsformate verteilt werden. Entsprechend macht eine der politischen Bildner*innen, die sich selbst als BIPoC[9] identifizieren, ihre Frustration über Aufmerksamkeitsökonomien sichtbar:

8 Diese Form der Solidarität wird unter anderem als „universelle Solidarität“ oder auch Solidarität unter Fremden bezeichnet. In diesem Verständnis stellen Differenzen keinen Hinderungsgrund für Unterstützung, sondern ein „Potential für Koalitionen“ dar (Bargetz et al. 2019, S. 15).

9 Der Begriff bezieht sich auf Black, Indigenous, People of Colour.

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

> [Die rassistische Mordserie von] Hanau hat sehr viel bei mir kaputt gemacht. Es gibt keine Normalität mehr für mich. Und ich glaube nicht mehr daran, dass die Art und Weise, wie wir Bildungsarbeit machen, die richtige ist. Denn sie ist sehr auf eine weiß dominierte Zielgruppe ausgelegt. [frustriert und wütend] Ja nicht verletzen! Ja nicht die Wehwehchen irgendwie anregen. Und es ist nicht auf die Perspektive derer gelegt, die von Geburt an mit Rassismus aufwachsen. Es ist auf die Perspektive derer gelegt, die Rassismus reproduzieren. Und die ist sehr vorsichtig, diese Bildungsarbeit. [Emotional] Aber während wir sehr vorsichtig im SCHNECKENTEMPO vorangeben, sterben auf meiner Seite sehr viele Schwestern und Brüder. [E6-Z.256-265]

Eine kritische Reflexion von solidarischer Praxis in der politischen Bildung sollte im Kern also die Frage danach stellen, wer mit Bildungsveranstaltungen adressiert wird und welche Gruppen und Personen dabei anwesend sind oder als solche wahrgenommen werden. So scheint naheliegend, dass in einer Teilnehmer*innen-orientierten politischen Bildung, die beispielsweise versucht, Menschen zu erreichen, die rechte Einstellungsmuster aufweisen, auch deren Interessen verstärkt zum Tragen kommen. Eine solidarische Praxis politischer Bildung umfasst es, erstens darüber nachzudenken, wer zu welchen Teilen Aufmerksamkeit erhält, wer etwa in Beispielen als Handlungsgegenüber gedacht wird, und zweitens zu reflektieren, wie Unterstützungsnotwendigkeiten und Interessen identifiziert werden. Dazu zählt auch die Frage, wie und ob die Menschen, die potenziell unterstützt werden (sollen), diese Prozesse mitgestalten.

Ganz konkret fordert eine solidarische Perspektive auf politische Bildung von Bildner*innen zudem, sich Gedanken darüber zu machen, wie einerseits Betroffenheit durch rechte Diskriminierung gedacht wird und wie andererseits Betroffenenperspektiven eingebracht werden können. So beschreiben die von mir interviewten Bildner*innen unter Betroffenheit häufig vor allem „von Rassismus betroffen“. Bei einer primär weißen Zielgruppe wird Betroffenheit dann zu einer externen Perspektive, die man sich mit Kooperationspartnern von außen „einlädt.“ Diese Form der Auslagerung von Betroffenheit birgt jedoch Fallstricke: Betroffenheiten und Diskriminierungserfahrungen können zwischen Rassismus, Antisemitismus, Queer-Feindlichkeit, Feindlichkeit gegenüber arbeitslosen oder wohnungslosen Menschen u.v.m. vielfältig und einander überlagernd sein. In den seltensten Fällen sieht man Menschen diese Betroffenheiten an!

Solidarpraxis fragt danach, wie die Wahrnehmung und Zuschreibung von Positionen in Solidargemeinschaften zustande kommen: wer warum als betroffen und hilfebedürftig gedeutet oder konstruiert wird und wie sich Gesprächsräume hierüber öffnen lassen.

Diese Fragen hinsichtlich der Praxis politischer Bildung in den Blick zu nehmen, ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil sie eine Möglichkeit darstellen, Täter*innen-Opfer-Dichotomien aufzubrechen. So sind Personen in ihrem Leben nicht grundsätzlich entweder Solidaritätsempfänger*innen oder Leister*innen. Ihre Positionen sind nicht statisch, sondern dynamisch, denn sie können je nach Lebenssituation und -bereich unterschiedlich prekär und privilegiert zugleich sein. Eine Person kann beispielsweise nicht nur Frau, sondern auch Lesbe, auch Mutter, auch universitär ausgebildete Wissenschaftlerin, auch Arbeiter*innenkind, auch weiß-positioniert, auch prekär beschäftigt sein. Und hierdurch können sie mal die eine, mal die andere Position in Solidarbeziehungen einnehmen.

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Komplexität und Politisierung von Solidarität scheinen dazu zu führen, dass sie für die Fachpraxis der politischen Bildung vielerorts ein vernachlässigtes Konzept bleibt. Ein breiteres Verständnis von Solidarität hingegen, das qualitative Merkmale verschiedener Solidaritätsausprägungen berücksichtigt, kann politischen Bildner*innen ermöglichen, diese Dynamik einzuordnen und verweist schließlich auf die Notwendigkeit einer Solidarpraxis, die die eigene Verwobenheit von Bildung in gesellschaftliche und demokratische Verhältnisse reflektiert und anerkennt.

Literatur

Bieling, Hans-Jürgen/Erben, Sylvia Maria (2022): Exklusionslinien in der wohlfahrtsstaatlichen Programmatik und Praxis rechtspopulistischer Parteien in Österreich, Schweden und den Niederlanden. In: Sorce, Giuliana/Rhein, Philipp/Lehnert, Daniel/Kaphegyi, Tobias (Hrsg.): Exkludierende Solidarität der Rechten. Springer VS: Wiesbaden, S. 21-36.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2022): Imperiale Lebensweise. In: Gottschlich, Daniela/Hackfort, Sarah/Schmitt, Tobias/von Winterfeld, Uta (Hrsg.): Handbuch Ökonomie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Transcript: Bielefeld, S. 393-398.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Oekom verlag: München.

Brunkhorst, Hauke (1997): Solidarität unter Fremden. Fischer Wissenschaft: Frankfurt.

Derpmann, Simon (2020): Solidarität. In: Hiebaum, Christian (Hrsg.): Handbuch Gemeinwohl. Springer VS: Wiesbaden, S. 1-13.

Detje, Richard/Sauer, Dieter (2021): Solidarität in der Transformation. Fortschrittspotentiale in Zeiten der Krise. Rosa-Luxemburg-Stiftung. Onlinepublikation; https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/7-21_Onl-Publ_Solidaritaet.pdf (Zugriff: 11.08.2023).

Drotbohm, Heike/ Reichardt, Sven (2020): Die Grenzen der Solidarität. Regierungstechniken in Zeiten von Corona. In: Geschichte und Gesellschaft (46), S. 404-415.

Eble, Lukas (2021): Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung, Jg.4 Heft 2, S. 112-134.

Eis, Andreas (2013): Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Non-Formale Politische Bildung, Bd.2, Wochenschauverlag: Schwalbach/Ts., S. 69-77.

Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung, 7. Aufl. (1 Aufl. 1965). Juventa-Verlag: München.

Giesecke, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung, 10. Aufl. (1 Aufl. 1965). Juventa-Verlag: München; https://giesecke.uni-goettingen.de/76pd.pdf. (Zugriff: 12.09.2023).

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

IDA (2023): Diskriminierung. Glossar Detailsansicht. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.; https://www.idaev.de/recherchetools/glossar/glossar-detail?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossary%5Bterm%5D=9&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=6473dabac072ed622d16a3cee03e9830 (Zugriff: 12.04.2023).

Klafki, Wolfgang (2019/2002): Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept". In: Wolfgang Klafki (2019): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen. Springer: Wiesbaden, S. 103-111.

Klafki, Wolfgang (1971): Die zentrale Zielsetzung: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie. Band III. In: Klafki, W./Rückriem, G. M./Wolf, W./Freudenstein, R./ Beckmann, K.-Ch./Lingelbach, G/Diederich, J. (Hrsg.): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Fischer-Taschenbuch-Verlag: Frankfurt am Main, S. 262-264.

Klattenhoff, Timo/Montanari, Johanna/Viola Nordsieck (2020): Privilegien sehen und Solidarität aufbauen. In: Klattenhof, Timo/Montanari, Johanna/Nordsieck, Viola (Hrsg.): Kultur und Politik im prekären Leben. Solidarität unter Schneeflocken. Neofelis: Berlin, S. 73-87.

Lessenich, Stephan (2020): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. [Was bedeutet das alles?]. Reclam: Stuttgart.

Luhman, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 2. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Massing, Peter (2005): Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Springer: Wiesbaden, S. 19-42.

Metzger, Lorianna (2020): Zur Idee einer solidarischen Bildung. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpfflinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit in der Erwachsenenbildung. Barbara Budrich: Leverkusen/Opladen, S. 289-307.

Metzger, Lorianna (2021): Globale und unbedingte Solidarität – eine Replik auf Lukas Ebles Beitrag „Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches emanzipatives Prinzip emanzipativer Bildung." In: Beiträge zur Erwachsenenbildung. Jg 4, Heft 2, S. 135-149.

Metzger, Lorianna (2022): Auf den Spuren eines möglichen Wir. Anfragen an eine auf Solidarität ausgerichtete Erwachsenenbildung. In: Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/ Molzberger, Gabriele (Hrsg.): Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftstransformation in der globalisierten Ökonomie. Springer VS: Wiesbaden, S. 219-242.

Mette, Norbert (2021): Transformative Bildung als praktizierte Solidarität angesichts globaler Krisen. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education. Jg. 44, Heft 2, S. 17-26.

Pfützner, Robert (2021): Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung; Jg. 4, Heft 2, S. 165-278.

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Transcript: Bielefeld.

Stojanov, Krassimir (2014): Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Migration – Macht – Bildung. Transcript: Bielefeld, S. 95-109.

Material von Sylvia Erben, lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International Public License (CC BY ND 4.0).