

Politisch Handeln
Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen

Schriftenreihe Band 1191

Georg Weißeno & Hubertus Buchstein (Hrsg.)

Politisch Handeln

Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen



Bundeszentrale für politische Bildung

Bonn 2012

© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktion: Hubertus Buchstein, Franz Kiefer (verantw.), Georg Weißeno

Eine Buchhandelsausgabe besorgt der Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor/-innen die Verantwortung.

Hinweis: Die Inhalte der im Text und Anhang zitierten Internet-Links unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbieter/-innen. Für eventuelle Schäden und Forderungen können Herausgeberin und Autor/-innen keine Haftung übernehmen. Wir bedanken uns bei allen Institutionen und Personen für die Abdruckerlaubnis. Wir haben uns bemüht, alle Copyright-Inhaber/-innen ausfindig zu machen und um Abdruckgenehmigung zu bitten. Sollten wir eine Quelle nicht oder nicht vollständig angegeben haben, so bitten wir um Hinweise an die Redaktion.

Umschlaggestaltung: M. Rechl, Kassel
Titelfoto: ddp images/Daniel Maurer
Satzherstellung: Naumilkat, Düsseldorf
Druck: CPI books GmbH, Leck

ISBN 978-3-8389-0191-6

www.bpb.de

Inhalt

Vorwort	9
HUBERTUS BUCHSTEIN & GEORG WEISSENO	
Einleitung	11
I. Beiträge aus der Politikwissenschaft	17
HUBERTUS BUCHSTEIN	
Divergierende Konzepte Politischen Handelns in der Politikwissenschaft	18
SUSANNE PICKEL	
Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger – ein Blick auf die Empirie	39
MATHIAS KÖNIG & WOLFGANG KÖNIG	
Neue Formen der Bürgerbeteiligung in der Kommunalpolitik	58
INGO TAKE	
Nichtregierungsorganisationen (NGOs) als Foren politischen Handelns auf internationaler Ebene?	74
HARALD BLUHM	
Hannah Arendt und das Problem der Kreativität politischen Handelns	90
SANDRA SEUBERT	
Politisches Handeln in der Bürgergesellschaft	105
THOMAS SARETZKI	
Argumentieren und Verhandeln: Begriffe, Theorien und ein analytischer Bezugsrahmen	119

Inhalt

HARTMUT ROSA	
Politisches Handeln und die Entstehung des Neuen in der Politik	133
II. Beiträge aus der Politikdidaktik	155
GEORG WEISSENO	
Dimensionen der Politikkompetenz	156
DAGMAR RICHTER	
Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument	178
THOMAS GOLL	
Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts?	193
ANDREAS BRUNOLD	
Entscheiden als Dimension der politischen Handlungskompetenz	210
JOACHIM DETJEN	
Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung	226
GOTTHARD BREIT	
Politische Beteiligung durch Politikunterricht?	242
PETER MASSING	
Politisches Handeln – Versuch einer Begriffsklärung	257
SABINE MANZEL	
Determinanten des Handelns in domänenspezifischen Lehr-Lern-Kontexten – Lernpsychologische Ansätze für die Politikdidaktik	271
MONIKA OBERLE	
Professionelle Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen	289
BÉATRICE ZIEGLER & CLAUDIA SCHNEIDER	
Handlungsorientierung und Handlungskompetenz in der politischen Bildung in der deutschsprachigen Schweiz	306

KLAUS-PETER HUFER

Reflexion oder Aktion – Die Diskussion in der politischen
Erwachsenenbildung 320

ACHIM SCHRÖDER & DAVID HENGSBACH

Soziale Bewegungen und politische Aktivitäten im Internet
als Impulsgeber für politische Bildung 335

Autorinnen und Autoren 351



Vorwort

Demokratie kann nur erfolgreich funktionieren, wenn sie vom demokratischen Engagement der Bürgerinnen und Bürger getragen wird. Zu einer demokratischen Gesellschaft müssen alle mit ihren Ideen und einer erweiterten Mitverantwortung und Mitbestimmung beitragen.

Deshalb sucht die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb nach Wegen, wie Bürgerinnen und Bürger stärker an ihrer Gesellschaft teilhaben können. Es geht uns um Auseinandersetzung und Engagement, Aktivierung und Partizipation, um Beteiligung im Großen wie im Kleinen. Wir brauchen weniger brave Untertanen oder zahme Schäflein und mehr aktive Bürgerinnen und Bürger, die das Gemeinwesen als ihre eigene Sache verstehen. Mehr Beteiligung schafft mehr Freiheit für den Einzelnen. Die Bürgergesellschaft ist ein Ort gesellschaftlicher Integration, bürgerschaftliches Engagement und die Verantwortung füreinander schaffen den gesellschaftlichen Zusammenhalt, den der Staat allein nicht leisten kann.

Die Politikwissenschaft hat sich traditionell in Demokratietheorien und in der politischen Kulturforschung mit Fragen der Partizipation auseinandergesetzt und versucht, die begrifflichen, normativen und empirischen Aspekte politischen Handelns zu klären. Dabei geht es sowohl um die Betrachtung der politischen Handlungsspielräume der Politikerinnen und Politiker wie auch die der Bürgerinnen und Bürger. Die Politikdidaktik hat seit jeher das Ziel, nicht nur Fachwissen zu vermitteln und demokratische Einstellungen herauszubilden, sondern auch die Fähigkeit zum politischen Handeln zu fördern. Wolfgang Hilligen hielt programmatisch bereits in den 1950er Jahren als Schulbuchtitel fest: »Sehen – Beurteilen – Handeln«.

Dieser Band soll die Modelle, Möglichkeiten und Kompetenzen politischen Handelns aufzeigen. Den Impuls dazu gab die 13. Werkstatt der Bonner Gespräche zur Theorie und Praxis der politischen Bildung im November 2010 zum Thema: »Handeln – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts?« In Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertretern der Politikwissenschaft und der Didaktik der politischen Bildung an Hochschulen und Studienseminaren mit Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Schularten wurden der Stand der Forschung und

die praktischen Erfahrungen im Unterricht gesichtet sowie auf ihre Verwertung in der politischen Bildungsarbeit untersucht. Auf der Grundlage der daraus folgenden Diskussionen haben die beiden Herausgeber das Konzept für diesen Band erarbeitet und die redaktionelle Arbeit begleitet.

Die bpb dankt den Herausgebern, Autorinnen und Autoren für die gute Zusammenarbeit und allen, die an dem Werkstattgespräch teilgenommen haben.

Thomas Krüger
Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung

Einleitung

›Politisches Handeln‹ ist zu einem zentralen Thema der politikwissenschaftlichen und -didaktischen Diskussion geworden. Sowohl im Fach Politikwissenschaft wie auch in der Fachdidaktik häufen sich seit einiger Zeit Publikationen, die einen Bezug zum Politischen Handeln im Titel tragen.

Das Wort ›Handeln‹ hat mittelhochdeutsche Wurzeln, ursprünglich die Bedeutung von »greifen, ergreifen, befühlen« und wurde erst später im übertragenen Sinne von »verrichten, tun« verwendet. Ganz allgemein gesprochen bezeichnet eine »Handlung« in unserem heutigen Sprachgebrauch zunächst einmal lediglich eine bestimmte Kategorie von Ereignissen bzw. Reihe von Ereignisfolgen. Das besondere Merkmal einer jeden sozialwissenschaftlichen und philosophischen Handlungstheorie ist dann die Art und Weise, in der konkrete Handlungsbeschreibungen mit Formulierungen wie »dadurch, dass« oder »damit, dass« verknüpft werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich ›politisches Handeln‹ dann als eine (in der Regel) absichtlich herbeigeführte Veränderung eines gegebenen Ist-Zustandes im Bereich der Herstellung und Durchsetzung kollektiv verbindlicher Entscheidungen verstehen. Politisches Handeln erfordert also, um es weniger abstrakt zu formulieren, gemeinsam verfolgte Ziele.

Vor diesem definitorischen Hintergrund erschiene es fast zwingend, wenn die Kategorie ›politisches Handeln‹ als Brückenkonzept zwischen Politikwissenschaft, Politikdidaktik und politischer Bildung fungieren könnte. Geht es dabei doch um die Betrachtung der politischen Handlungsspielräume von Politiker/-innen und Bürger/-innen wie auch des tatsächlichen politischen Handelns von Politiker/-innen und Bürger/-innen. Zugleich sollte sich mit der Kategorie des ›politischen Handelns‹ eine kluge Aufgabenteilung zwischen Politikwissenschaft und Politischer Bildung organisieren lassen. Auf der einen Seite die Politikwissenschaft, die sich um die Klärung der begrifflichen, normativen und empirischen Aspekte politischen Handelns bemüht und auf der anderen Seite eine an der bildungspolitischen Praxis orientierte Politikdidaktik, die sich vor dem Hintergrund der Erfordernisse und der Erfahrungen aus der didaktischen Praxis durchaus auch kritisch zu einzelnen Vorschlägen und Befunden der

Politikwissenschaft verhalten kann. Tatsächlich aber wirkt das Scharnier in letzter Zeit eher etwas eingerostet und sind Politikwissenschaft, Politikdidaktik und Politische Bildung beim Thema »politisches Handeln« eher weiter auseinandergedriftet, als dass es zu einer für beide Seiten erkenntnisreichen Arbeitsteilung gekommen wäre.

Nun macht es die Politikwissenschaft den interessierten politischen Bildnern und Politikdidaktikern nicht leicht, diesen Zustand zu überwinden. Denn auf Seiten der Politikwissenschaft stößt man heute auf eine Reihe unterschiedlicher normativer und empirischer Theorien politischen Handelns, die sich auf keinen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Generell lässt sich allenfalls sagen, dass politisches Handeln in der Politikwissenschaft auf zwei ganz unterschiedlichen Wegen konzipiert und analysiert wird. Auf der einen Seite steht eine Vielzahl an theoretischen Beiträgen, in denen Konzepte von politischen Handlungsmodellen entworfen und bewertet werden. Auf der anderen Seite steht eine noch größere Vielzahl an empirisch forschenden Beiträgen, die sich mit der beobachtenden Analyse von politischen Handlungen und Handlungsketten beschäftigen. Jeder längere Blick in die Fachliteratur führt zu dem Ergebnis, dass es das eine theoretische Konzept und die eine empirische Befundlage zum »politischen« Handeln in der Politikwissenschaft nicht gibt. Dazu ist die aktuelle Debatte im Fach einfach zu vielstimmig.

Die miteinander konkurrierenden politischen Handlungsmodelle und -theorien sind zum einen Ausdruck von fundamentalen Differenzen in einem Fach, das notorisch von Theorienvielfalt geprägt ist. Diese Vielfalt ist im Übrigen nichts Schlechtes, sondern eher ein bewahrenswertes Gut, das nicht leichtfertig auf dem Altar eines vermeintlich exakten naturwissenschaftlichen Methodenideals geopfert werden sollte. Der inhaltliche und methodische Pluralismus in der Politikwissenschaft ist auch keine deutsche oder europäische Idiosynkrasie, die abgeschafft gehört, sondern hat sich als gute Voraussetzung bewährt, einen produktiven Umgang mit zuvor unbekanntem Herausforderungen von Politik und Gesellschaft zu finden. Er erfährt deshalb in den letzten Jahren auch in den USA wieder verstärkt Anerkennung (vgl. Hay, 2010). Die politikwissenschaftliche Vielstimmigkeit zum Thema politisches Handeln rührt aber auch daher, dass Handlungstheorien zumeist eine interdisziplinäre Komponente aufweisen. Und je nachdem, ob die disziplinären Bezüge stärker bei der Soziologie, der Psychologie, den Neurowissenschaften oder bei der Ökonomie gefunden werden, unterscheiden sich auch die im Fach verwendeten Handlungsmodelle.

Diese Vielfalt im Fach Politikwissenschaft ist aus Sicht der Politikdidaktik und Politischen Bildung misslich, denn sie erschwert die fach-

wissenschaftliche Orientierung. Zugleich birgt sie damit die Gefahr, dass die Auswahl der Handlungstheorie, auf die man sich vorzugsweise bezieht, gleichsam zu einer Art Verdoppelung der eigenen politischen Handlungsmotivationen gerät. Ein solcher Eindruck drängt sich zumindest bei der Lektüre vieler Beiträge auf, die in der Debatte über politische Handlungskompetenz in der Politischen Bildung kursieren. Sie ergreifen – ungeachtet aller sonstigen Differenzen – häufig recht einseitig Partei für eine bestimmte Art von normativer Handlungstheorie, in der die aktivistische Note ganz besonders betont wird. Neuere empirische Analysen aus der Politikwissenschaft zeigen nun auf der anderen Seite aber nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen wirkungsvollen politischen Handelns in modernen Demokratien auf. Und verschiedene Theorieansätze im Fach – genannt seien an dieser Stelle der Rational Choice-Ansatz oder die Systemtheorie – richten ihr Augenmerk verstärkt auf die kollektiven Rationalitätsdefizite und Pathologien politischen Handelns. Sowohl die theoretischen Modelle wie auch die empirischen Befunde aus der Politikwissenschaft zum politischen Handeln können somit zu einer wichtigen Voraussetzung für die Entwicklung von angemessenen Kompetenzmodellen auf Seiten der Politikdidaktik werden.

Für die Politische Bildung besteht der Mehrwert vieler politikwissenschaftlicher Beiträge zum Thema politisches Handeln somit häufig in einer Art Warnfunktion. Gewarnt wird vor voreiligen normativen Verengungen der zugrunde gelegten politischen Handlungstheorien, vor dem Wecken von zu hohen Erwartungen an die Bereitschaft der Bürger zu politischem Handeln und vor zu großen Hoffnungen bezüglich des gesamtgesellschaftlichen Veränderungspotentials politischen Handelns. Zumindest auf den ersten Blick widersprechen viele Thesen aus der Politikwissenschaft dem gemeinsamen Grundimpetus der Politischen Bildung, wonach sich demokratische Handlungskompetenz darin zeigt, dass Menschen ihre gesellschaftlich-politische Umwelt aktiv selbst gestalten. Demgegenüber werden in der Politikwissenschaft die Möglichkeiten des aktiven politischen Gestaltens vielfach hinterfragt. In Verbindung mit anderen Komponenten demokratischer Handlungskompetenz – insbesondere der Sachkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz – können ihre skeptischen Thesen aber durchaus auch eine positive Wirkung entfalten: Sie fungieren dann nicht mehr primär als pessimistische De-Motivation, sondern schärfen den Blick für die verbliebenen Handlungsspielräume und für neue politische Mobilisierungsstrategien. Um in diesem Zusammenhang ein Beispiel aus der politikwissenschaftlichen Forschung zur politischen Partizipation zu nennen: Sobald man das Trittbrettfahrersyndrom

als eine mögliche Ursache für ausbleibende politische Mobilisierung identifiziert hat, kann man praxisorientiert überlegen, wie Bürger dennoch zu bestimmten politischen Handlungen veranlasst werden können. Die sozialwissenschaftliche Forschung zum »kollektiven Handeln« bietet hier mittlerweile einen reichen Instrumentenkasten an, der – wie beispielsweise die Proteste gegen Stuttgart 21 oder die Wahlkampfmobilisierung der Piratenpartei in Berlin gezeigt haben – heute längst kein Geheimwissen der politologischen Fachvertreter/-innen ist.

Nun gehört es in der Politikdidaktik immer schon zur Zielbeschreibung bzw. »Philosophie« des Faches dazu, nicht nur Fachwissen zu vermitteln und demokratische Einstellungen herauszubilden, sondern auch die politische Handlungsfähigkeit durch den Unterricht zu fördern. Handlungsfähigkeit wurde dabei in der Vergangenheit mit der erwünschten politischen Partizipation in Verbindung gebracht: Der Bürger/die Bürgerin solle sich einmischen. Hilligens Schulbuch drückt diese Idee programmatisch bereits 1957 mit seinem Titel »Sehen – Beurteilen – Handeln« aus. Aus dieser Zielsetzung, die damals ohne politikwissenschaftliche Bezugstheorie von der ersten Generation der Politikdidaktiker propagiert wurde, ist der Blickwinkel in der Folge einseitig auf den unterrichtsmethodischen Dreischritt bei der Bearbeitung politischer Sachverhalte verkürzt worden. Es ging darum, zunächst das Nachdenken anzuregen, zu einem Urteil zu verdichten und danach zum Handeln zu führen. Ziel und Unterrichtsmethode wurden dabei immer mehr gleich gesetzt. Später, in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts, wurde der idealistisch überhöhte Anspruch dahingehend relativiert, dass bei jedem Thema wenigstens Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen seien.

Nachdem in der Politikdidaktik politisches Handeln im Kern meist auf unterrichtsmethodische Aspekte reduziert wurde und eine inhaltliche Rezeption und Diskussion von politikwissenschaftlichen Handlungstheorien nicht im Vordergrund standen, verwundert es nicht, dass diese inzwischen verfestigte Gedankenwelt mit der Modewelle der Handlungsorientierung in den 90er Jahren eine Verstärkung bzw. Neuausrichtung erlebte. Lange Debatten über eine behauptete »Verkopftheit« und den empirisch zwar widerlegten, aber angeblich dominierenden langweiligen Belehrungsunterricht in der politischen Bildung schlossen sich an – wiederum ohne tiefergehende handlungstheoretische Fundierung. Politisches Handeln wurde schließlich sogar von Erziehungswissenschaftlern zum Programm »Demokratisches Handeln« (Beutel & Fauser, 2001) erhoben, obwohl Politikdidaktiker bereits früh auf die Gefahr unpolitischen Unterrichts durch scheinbar politische Aktionen (z. B. Breit, 1998) hinwiesen.

Eine Aktion zum Bemalen eines Stadtbusses ist nicht gleich politisches, sondern zunächst (im besten Fall) künstlerisches Handeln.

Im politikdidaktischen Mainstreamdiskurs wurde die Dimension des politischen Handelns inhaltlich wenig geklärt und alternativ auf unterrichtsmethodische Handlungsprobleme reduziert. Ziel und Unterrichtsmethode wurden nicht mehr ins Verhältnis gesetzt, nicht auseinander gehalten. Letztlich musste es bei Appellen bleiben, da im Unterricht kein reales politisches Handeln stattfinden kann. Man wollte einen spannenden Unterricht, was z. B. durch (simulatives) Handeln erreicht werden sollte. Das Bürgerleitbild wurde vom Aktivbürger zum interventionsfähigen Bürger oder zum Bürger als reflektierendem Zuschauer zurückgeschraubt. Die Leerstelle in der politikdidaktischen Theorie blieb auch in dieser Diskussion weiter ungefüllt.

Das Kompetenzmodell der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) ist eine Setzung, die primär aus verbandspolitischen Motiven erfolgte und weniger aus Theorieproblemen und -diskussionen heraus entstanden war. Nach der theoretischen Entwicklung eines wissenschaftlich begründeten Modells des Fachwissens, womit eine andere Leerstelle in der politikdidaktischen Theoriebildung zu füllen versucht wurde, rücken jetzt die anderen Kompetenzdimensionen, zu denen die Handlungsfähigkeit zählt, in den Vordergrund. Der theoretische Nachholbedarf bei der Klärung dieser Dimension wird in diesem Band deutlich. Die Autor/-innen versuchen, die Leerstelle aufzuarbeiten und unterbreiten mögliche Lösungsvorschläge unter Berücksichtigung politikwissenschaftlicher Handlungstheorien.

Dieser Band möchte die politikwissenschaftlichen und -didaktischen Debatten bilanzieren und insbesondere die Verbindung zwischen Beiträgen aus der Politikwissenschaft und der Politikdidaktik intensivieren.

Literatur

- BEUTEL, W. & FAUSER, P. (2001). Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln. In Dies. (Hrsg.), *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln* (S. 25–98). Opladen: Leske + Budrich.
- BREIT, G. (1998). Handlungsorientierung im Politikunterricht. In Ders. & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 101–127). Schwalbach: Wochenschau.

HAY, C (2010): Introduction. In: Ders. (Hrsg.): *Political Science. Responding to the Challenges of an Independent World* (S. 1–24). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

I. Beiträge aus der Politikwissenschaft

Divergierende Konzepte Politischen Handelns in der Politikwissenschaft

Einleitung

Eine »Handlung« bezeichnet zunächst einmal lediglich eine bestimmte Kategorie von Ereignissen (oder Reihe von Ereignisfolgen, vgl. Wright, 1981) und das charakteristische Merkmal einer jeden Handlungstheorie ist dann die Art und Weise, in der konkrete Handlungsbeschreibungen mit Formulierungen wie »dadurch, dass« oder »damit, dass« verknüpft werden. Eine politische Handlung ist somit eine intentional herbeigeführte Veränderung eines gegebenen Ist-Zustandes im Bereich der Herstellung und Durchsetzung kollektiv verbindlicher Entscheidungen. Mit der Konsequenz, dass politisches Handeln in der Regel »kollektive, gemeinsam verfolgte Ziele ... erfordert.« (Weißeno, 2005, S. 191).

Vor diesem definitorischen Hintergrund sollte die Kategorie des »Politischen Handelns« eine ideale Brücke zwischen Politikwissenschaft und Politischer Bildung schlagen können; auf der einen Seite eine sachlich arbeitende Wissenschaft, der es um die begriffliche, normative und empirische Klärung der verschiedenen Aspekte politischen Handelns in modernen Demokratien geht, und auf der anderen Seite ein an der bildungspolitischen Praxis orientiertes Fach, das sich vor dem Hintergrund der Erfordernisse und der Erfahrungen aus der didaktischen Praxis durchaus auch kritisch zu einzelnen Vorschlägen und Befunden der Zunft verhält. Tatsächlich aber driften Politikwissenschaft und Politische Bildung ausgerechnet bei der Thematisierung von Politischem Handeln zunehmend auseinander.

Sucht man in der Fachliteratur im Bereich der Politischen Bildung und Politikdidaktik danach, wie dort Politisches Handeln konzipiert wird, so fällt zunächst ins Auge, dass die Konzeptionalisierungen vor allem über zwei Zugänge gewonnen werden. Der erste Zugang besteht darin, dass unterschiedliche Bürgermodelle vorgestellt werden – z.B. der oder die passive Bürger/-in, die Zuschauerdemokratin, der gelegentlich intervenierende Bürger, der oder die Aktivistin – und anschließend nach den

notwendigen Handlungskompetenzen gefragt wird, die zu den jeweiligen Modellen passen (vgl. Ackermann, 1998; GPJE, 2004, S. 13; Edelstein, 2005 und die Beiträge in Beutel & Fauser, 2007). Dabei gibt es einen mehr oder weniger unausgesprochenen Konsens, wonach unter Politischem Handeln verstanden wird, dass sich Bürger und Bürgerinnen aktiv an politischen Prozessen beteiligen (vgl. Pohl, 2004, S. 135). Die Kontroversen in der Politischen Bildung verlaufen weniger über den Handlungsbegriff als darüber, welche Bürgermodelle realistischer und welche von ihnen normativ erstrebenswerter sind.

Ein zweiter Zugang zur Konzeptionalisierung Politischen Handelns in der Politischen Bildung erfolgt über Handlungsmodelle, die in der Regel der politischen Philosophie entnommen werden. Am bekanntesten ist sicherlich die Trias von Dolf Sternberger, der zwischen einem aristotelischen Modell (das an Verständigung orientiert ist), einem machiavellistischen Modell (an purer Macht orientiert) und einem augustinischen/marxistischen Modell (an Heilslehren orientiert) unterscheidet (vgl. die Darlegungen in Weißeno et al., 2010, S. 34–36). Derartige Konzeptionalisierungen sind in der Regel aus der Politischen Ideengeschichte entwickelt und werden gern auch mit Überlegungen neuerer Autoren kombiniert (z. B. Hannah Arendt oder Michael Walzer). Sie sind in jedem Fall immer von vornherein eindeutig bewertend – aus der Trias von Sternberger ist beispielsweise nur das aristotelische Modell mit der modernen Demokratie kompatibel.

Beide Zugänge zum Phänomenbereich des Politischen Handelns sind auf merkwürdige Weise normativ verengt und schotten sich teilweise bereits in ihrer Grundbegrifflichkeit von Teilen der heutigen Politikwissenschaft ab. Mit keiner guten Konsequenz: Denn sowohl politikwissenschaftliche Analysen über die tatsächlichen politischen Handlungsspielräume von Politikern und Bürgern wie auch empirische Forschungsergebnisse über tatsächliches politisches Handeln von Politikern und Bürgern werden im Bereich der Politischen Bildung nur cursorisch oder sehr selektiv zur Kenntnis genommen. Es scheint, als würde sich die Politische Bildung nicht wirklich für die politikwissenschaftlichen Theorien und Forschungen zum Politischen Handeln interessieren und als würde die Politikwissenschaft die Überlegungen auf Seiten der Politischen Bildung zum Politischen Handeln nicht ernst nehmen. Eine solche Konstellation ist weder für die Politische Bildung noch für die Politikwissenschaft gut; produktiver wäre es, wenn beide Seiten voneinander lernen.

1 Vier Vor-Sortierungen

In der Politikwissenschaft wird Politisches Handeln generell auf zwei unterschiedlichen Wegen konzipiert und analysiert. Zum einen in theoretischen Beiträgen, in denen Konzepte von Handlungsmodellen entworfen werden und zum anderen in stärker empirisch orientierten Beiträgen, die sich der beobachtenden Analyse von politischen Handlungen der Bürger sowie den Effekten von Handlungsketten widmen. Der Blick in die Literatur zeigt schnell und wenig überraschend, dass es das eine theoretische Konzept und die eine empirische Befundlage zum Politischen Handeln in der Politikwissenschaft nicht gibt. Dazu ist die aktuelle Debatte im Fach zu vielstimmig. Die verschiedenen politischen Handlungsmodelle sind zum einen Ausdruck fundamentaler Differenzen eines von Theorienvielfalt geprägten Faches. Zum anderen haben sie auch eine interdisziplinäre Komponente, denn je nachdem, ob die disziplinären Bezüge stärker zur Soziologie, zur Psychologie, zu den Neurowissenschaften oder zur Ökonomie gesucht werden, weisen die Handlungsmodelle unterschiedliche Schattierungen auf (zur politikwissenschaftlichen Debatte über Politisches Handeln vgl. die Beiträge in Bluhm & Gebhardt, 2001).

Um zunächst etwas mehr Übersicht in die politikwissenschaftliche Debattenlage zu bringen und zugleich eine erste Brücke zu den Fragen und Themen der Politischen Bildung in diesem Zusammenhang zu schlagen, möchte ich in einem ersten Schritt vier grundlegende Vor-Sortierungen vornehmen. Die ersten beiden Sortierungen zielen auf die grundlegenden Verständnisse von ›Handeln‹ und ›Politik‹ und die letzten beiden auf den wissenschaftstheoretischen Status und auf die Akteursperspektive, von der aus ›politisches Handeln‹ jeweils konzipiert wird.

(1) Determinismusgrad. Erstens lassen sich politikwissenschaftliche Handlungsmodelle im Hinblick auf die (häufig implizit bleibenden) grundlegenden Vorstellungen darüber unterscheiden, inwieweit das menschliche Handeln in der Politik Spielräume hat oder nicht. Idealtypisch lassen sich zwei Varianten unterscheiden. Einmal die Variante eines ›starken Handlungsmodells‹, das von der Betonung des freien Willens der Akteure und ihrer bewussten Entscheidungen geprägt ist, sowie zweitens die Variante des ›schwachen Handlungsmodells‹, welches primär auf das reaktive Agieren von Akteuren unter bestimmten Kontextbedingungen abhebt (und für das zuweilen auch der Begriff des ›Verhaltens‹ Verwendung findet). Die Unterschiede zwischen den beiden Varianten sind nicht kategorisch, sondern graduell. Ungeachtet dieser graduellen Differenzen bleibt der Begriff des Handelns in beiden Varianten und ihren Zwischenformen an die

grundlegende Vorstellung einer prinzipiell nicht-determinierbaren Sphäre menschlicher Selbstgestaltung gebunden. Angesichts der Thesen einiger Neurowissenschaftler zum Thema Determinismus ist dies keine triviale Behauptung; konzeptionell ausgeschlossen sind damit also Handlungskonzepte, die von einem vollständigen Determinismus ausgehen. Ausgeschlossen sind am anderen extremen Ende des Kontinuums auch solche Vorstellungen von menschlichem Handeln, die allein den puren Zufall ohne jede Möglichkeit einer menschlichen Gestaltungsmacht kennen; auch diese Abgrenzung ist nicht trivial (vgl. Frankfurt, 1978).

(2) Politikbegriff. Eine zweite Sortierungshilfe ergibt sich aus der Orientierung an den unterschiedlichen Dimensionen des Politikbegriffs. Damit ist die bekannte politikwissenschaftliche Trias von *polity* (die institutionelle Ordnung), *policy* (die sachlichen Politikfelder) und *politics* (die Verfahren und Prozesse) angesprochen. Aus dieser Unterscheidung ergibt sich die Vermutung, Phänomene des Politisches Handelns vor allem in der *politics*-Dimension aufzusuchen.

(3) Epistemischer Status. Drittens lassen sich politikwissenschaftliche Handlungsmodelle danach sortieren, ob sie hinsichtlich ihres epistemischen Status normativ oder formal konzipiert werden (zu dieser Unterscheidung vgl. für den Bereich der Demokratietheorie Buchstein, 2011). Formale Handlungsmodelle basieren auf wenigen Axiomen oder Voraussetzungen, auf deren Grundlage sie dann die Handlungslogik in unterschiedlichen politischen Konstellationen modellhaft zu entwickeln versuchen. Weder ihre Grundannahmen noch ihre Modelle erheben dabei einen bewertenden Anspruch – etwa in dem Sinne, dass sie bestimmte politische Aktivitäten als positive Ideale präsentieren. In der Hoffnung, für ihre Analysen zutreffende Grundannahmen gewählt und die Modelle richtig konstruiert zu haben, beanspruchen formale Handlungsmodelle nicht mehr und nicht weniger, als wissenschaftliche Erklärungen für Handlungsabfolgen und Funktionsabläufe in existierenden politischen Systemen anbieten zu können. Gegenwärtig konkurrieren in der bundesdeutschen Politikwissenschaft zwei formale Theorieansätze: der akteurszentrierte Ansatz von *Rational Choice*-Modellen und der systemorientierte Ansatz von Niklas Luhmann. Beide setzen an gegenüberliegenden Enden der *politics*-Dimension an. *Rational Choice*-Theorien gehen zunächst von einzelnen Akteuren aus, denen sie rationale Handlungsmotivationen unterstellen. Wenn sie sich auf höheren Ebenen des politischen Prozesses mit den Handlungen kollektiver Akteure befassen, versuchen sie mit Hilfe derselben Rationalitätsannahmen das Verhalten von Verbänden, Parteien und Staaten zu erklären. Die Systemtheorie beginnt demgegenüber auf

der Makroebene der Gesellschaft. Sie begreift die verschiedenen Bereiche einer Gesellschaft als in sich abgeschlossene Systeme und untersucht deren Struktur sowie Funktion für die Gesamtgesellschaft. Das Handeln einzelner Akteure ist hierbei eingebunden in die Eigenlogik verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme.

In Abgrenzung zur formalen Zugangsweise beanspruchen normative Handlungsmodelle, dass sie überzeugende Begründungen für die Gütequalität bestimmter politischer Handlungen geben können und andere Handlungen – oder auch den Verzicht von politischen Handlungen – kritisieren können. Diese Begründung und die Bewertung von politischen Handlungsformen werden damit nicht unter dem Signum der ›Wertfreiheit der Wissenschaft‹ in den vorwissenschaftlichen Bereich abgedrängt, sondern explizit zum Gegenstand der wissenschaftlichen Tätigkeit gemacht. In Abgrenzung zu formalen Handlungsmodellen besteht das engagierte Selbstverständnis von normativen Ansätzen darin, überzeugende Kriterien für das Lob oder die Kritik real existierender politischer Handlungen und Handlungsketten bereitzustellen.

(4) Akteursperspektive. Viertens nehmen Handlungskonzepte unterschiedliche Akteursperspektiven ein. Diese Unterscheidung lässt sich vielleicht am besten mit der grammatikalischen Unterscheidung der 1. Person Singular oder Plural (also vom individuellen »ich« oder dem gemeinsamen »wir« her gedacht) und der der 3. Person Singular oder Plural (also vom beobachteten »er, sie, es« oder »sie« konzipiert) erläutern. In Max Webers Analyse der von ihm typologisch unterschiedenen vier Formen sozialen Handelns (zweckrational, wertrational, affektiv, traditional, vgl. Weber, 1922, S. 11–16) vermengten sich diese beiden Perspektiven noch. Einerseits analysiert der Webersche Sozialwissenschaftler soziales Handeln Anderer aus einer Beobachterperspektive (also Agieren einer Dritten Person), andererseits versucht er zur Erklärung des sozialen Handelns den damit subjektiv gemeinten Sinn (also aus der Perspektive der Ersten Person) zu ermitteln. Diese bei Weber zu findende Unterscheidung lässt sich gut auf heutige Ansätze der Handlungstheorie in den Sozialwissenschaften übertragen. In die erste Kategorie gehören dann sowohl Theorieansätze, die dem Politischen Handeln für die beteiligten Personen einen intrinsischen Wert beimessen – also es (wie beispielsweise bei Aristoteles oder Hannah Arendt) als einen eigenständigen ›Wert an sich‹ betrachten – also auch solche, die mit dem Handeln ganz instrumentell die Durchsetzung individueller Interessen verbinden (wie in *Rational Choice*-Ansätzen). In die zweite Kategorie gehören Theorieansätze, die sich entweder auf eine reine Beobachterperspektive zurückziehen (Niklas Luhmann wäre

ein extremes Beispiel) oder aber die kommunikativen Effekte Politischen Handelns in den Vordergrund stellen (die funktionalen Aspekte im Ansatz von Habermas lassen sich so verstehen).

Während also die ersten beiden Sortierungen auf die grundlegenden Verständnisse von ›Handeln‹ und ›Politik‹ abheben, rücken die anderen beiden Sortierungen den wissenschaftstheoretischen Status sowie die gewählte Akteursperspektive, von denen aus Politisches Handeln jeweils konzipiert wird, in den Vordergrund. Im Sinne der ersten beiden Sortierungen kann man bei Politischem Handeln somit (1) von einer prinzipiell nicht-determinierbaren Sphäre menschlicher Selbstgestaltung sprechen, die (2) primär in der *politics*-Dimension erfolgt.

Nicht ganz so gut gelingt es, auf vergleichbar elegante Weise von den folgenden beiden Sortierungen Gebrauch zu machen. Hier stellt sich die Debattenlage weitaus vertrackter dar. Nimmt man die zuletzt genannten beiden Unterscheidungsmerkmale – den reklamierten wissenschaftstheoretischen Status und die gewählte Akteursperspektive – als Sortierungshilfen für eine Vier-Felder-Matrix, dann wird auf den ersten Blick deutlich, wie grundlegend diese konzeptionellen Differenzen sind und in welchen Hinsichten sich einige der oben bereits genannten Ansätze unterscheiden.

Übersicht 1: Vier grundlegende Modelle Politischen Handelns

	Formale Theorien	Normative Theorien
1. Person	rationalistisch (<i>Rational Choice</i>)	intrinsisch (Hannah Arendt)
3. Person	systemtheoretisch (Niklas Luhmann)	kommunikatives Handeln (Jürgen Habermas)

Diese Vierer-Matrix bietet insofern eine gewisse Veranschaulichungshilfe, als sie deutlich macht, dass die meisten Handlungsmodelle, die derzeit in der breit ausgefächerten Debatte über politische Handlungskompetenz in der Politischen Bildung kursieren, ungeachtet aller sonstigen Differenzen recht einseitig in die Spalte der ›normativen Theorieansätze‹ einsortiert werden können. Diese Beobachtung gilt auch für das Handlungsverständnis beider Protagonistengruppen im aktuellen Streit über die Kompetenzorientierung und Basiskonzepte in der politischen Bildung (vgl. Weißeno et al., 2010 und Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Im Kern basieren ihre handlungstheoretischen Grundlagen nicht nur auf einem ›starken Hand-

lungsmodell, sondern die Autoren geben – bei allem sonstigen ›Realismus‹ – dem Eigenwert Politischen Handelns und dessen kommunikativen und partizipativen Komponenten einen normativen Vorzug.

Im Kontrast dazu scheinen die Grundverständnisse über Politisches Handeln, wie es in Ansätzen von *Rational Choice* und der Luhmannschen Systemtheorie vertreten wird, mit den demokratiepädagogischen Ambitionen der Politischen Bildung nur schwer vereinbar zu sein. Meine Vermutung ist, dass sie aus diesem Grund in der Literatur zur Politikdidaktik und Politischen Bildung nahezu vollständig ausgeblendet werden.

2 Politisches Handeln aus Sicht zweier formaler Theorieansätze

Der zumeist selektive Zugriff in der Politischen Bildung auf die vielfältigen Theorien Politischen Handelns ist in doppelter Weise unglücklich. Denn zum einen wird damit das Auseinanderdriften zwischen Politischer Bildung und der Politikwissenschaft, in welcher derartige Ansätze eine gewisse Rolle spielen, weiter verstärkt und zum anderen verzichtet die Politische Bildung mit dieser Ignoranz auf ein Aufklärungspotential, welches ihr bei der Suche nach einer realistischen Neuformulierung ihres normativen Selbstverständnisses helfen könnte. Politikdidaktik und Politische Bildung sollten keine unüberlegte Vorentscheidung allein zugunsten intrinsischer und kommunikativer Theorien Politischen Handelns treffen, sondern sich unbefangener als bislang auch mit Thesen, die von Anhängern der Systemtheorie und von *Rational Choice* in die politikwissenschaftliche Debatte geworfen worden sind, auseinandersetzen. Das Aufklärungspotential dieser Ansätze besteht darin, dass sie in erster Linie (und auf ganz unterschiedliche Weise) den Blick für die Grenzen des Politischen Handelns schärfen.

Politische Handlungsketten aus Sicht von *Rational Choice*

Im politikwissenschaftlichen Sprachgebrauch hat sich neben der Bezeichnung »*Rational Choice*« auch »*Public Choice*« oder »Neue Politische Ökonomie« eingebürgert.¹ *Rational Choice* beansprucht, eine ökonomische Theorie der Politik zu liefern, die ihre Modelle und Hypothesen aus Grundannahmen über das menschliche Handeln, die sie den Wirtschaftswissenschaften entnommen hat, logisch ableitet (und deshalb zu den formalen Ansätzen gerechnet werden kann). Im Kern geht *Rational Choice* auf

Überlegungen zurück, die Joseph A. Schumpeter in Anlehnung an Max Webers »Zweckrationalität« (Weber 1922, S. 12) bereits 1942 publiziert hat und nach denen man sich das Handeln politischer Akteure genau wie das von wirtschaftlichen Akteuren auf einem Markt – in diesem Fall also dem politischen Markt – vorstellen sollte. Der Ansatz von Schumpeter wurde später von Kenneth Arrow, Anthony Downs und Mancur Olson weitergeführt und entfaltete sich seit den 1960er Jahren in der Politikwissenschaft zu einer eigenständigen Richtung. In den 1980er und 1990er Jahren schien dieser Ansatz zumindest die US-amerikanische Politikwissenschaft zu dominieren. Und auch wenn sich seit Mitte der 1990er Jahre die kritischen Stimmen gegen *Rational Choice* wieder deutlich mehr Gehör verschafft haben und der Ansatz seitdem insgesamt wieder an Bedeutung verloren hat, gehört er heute in modifizierter Form zu einer der wichtigsten Strömungen innerhalb des Faches.

Anthony Downs hat in seinem bereits erwähnten Buch auf klassische Weise die Voraussetzungen des ökonomischen Handlungsmodells der Politik definiert. Eine rationale Akteurin ist durch fünf Eigenschaften ihres Handelns charakterisiert: (1) Wenn sie vor eine Reihe von Alternativen gestellt wird, ist sie stets imstande, eine Entscheidung zu treffen; (2) sie ordnet alle Handlungsalternativen, denen sie gegenübersteht, nach ihren Präferenzen; (3) ihre Präferenzrangordnung ist logisch transitiv; (4) sie wählt aus den möglichen Alternativen stets jene aus, die in der eigenen Präferenzordnung den höchsten Rang einnimmt; (5) sie trifft, wenn sie vor den gleichen Alternativen steht, immer die gleiche Entscheidung. Bis heute nehmen alle *Rational Choice*-Theorien Bezug auf diese von Downs formulierten fünf Voraussetzungen des ökonomischen Handelns in der Politik Bezug. Vor dem Hintergrund seiner Grundannahmen gelangt Downs mittels streng logischer Ableitungen zu »Deduktionen« über das Verhalten von Politikern und Wählern sowie über die Funktionsmechanismen von Parteien, Parlamenten und Regierungen. Diese Deduktionen erheben den Anspruch, das politische Handeln von Akteuren unter bestimmten Bedingungen voraussagen zu können. Stößt man in der Realität auf Abweichungen von den Deduktionen, muss das Modell um weitere Zusatzannahmen erweitert werden, bis es die Vorgänge in der politischen Realität nachvollziehbar zu erklären vermag.

Die Modelle von *Rational Choice* können wichtige Einsichten in potentielle Mängel und Problemlagen moderner Demokratien bieten, die erst durch diese Brille in aller Schärfe sichtbar werden. Die Problembeschreibungen beziehen sich in der Nachfolge von Downs auf vier Bereiche, die »Konsumenten« (1) und die »Anbieter« (2) im ökonomischen Politik-

modell, die zwischen ihnen geltenden »Spielregeln« (3) sowie das Handeln kollektiver Akteure in der Politik (4).

(1) Die »Konsumenten« des politischen Marktes sind die Bürger. *Rational Choice* erinnert an das schlichte Faktum, dass Wählen und andere Formen des Politischen Handelns zunächst immer auch Kosten verursachen, seien es Zeit, Geld oder Aufmerksamkeit. Die Bürger/-innen, die über eine bestimmte Streitfrage am besten informiert sind, sind zuvorderst jene, auf deren Einkommen sich die Streitfrage besonders auswirkt. Generell gilt: Der Ertrag einer informierten Wahlentscheidung ist aufgrund der randständigen Bedeutung seiner eigenen Stimme so gering, dass es für die meisten Bürger/-innen irrational ist, politische Informationen für Wahlzwecke zu erwerben. Downs nennt dies die »rationale Unwissenheit« (Downs, 1957, S. 134) der Bürger. Diese Überlegung lässt sich noch weiterführen: Da bei einer Bevölkerung von ungefähr 60 Millionen Wahlberechtigten (wie derzeit in der Bundesrepublik) die statistische Wahrscheinlichkeit, auf dem Weg zur Wahlkabine tödlich zu verunglücken, höher ist als die Wahrscheinlichkeit, dass die eigene Stimme die Wahl tatsächlich entscheidet, ist es für den Bürger »rational«, sich erst gar nicht an der Wahl zu beteiligen. Eine sinkende Wahlbeteiligung ist nach *Rational Choice* demnach ebenso plausibel wie die Tatsache, dass Wahlkämpfe auf Gefühle statt auf gute Argumente setzen. Das paradoxe Ergebnis von *Rational Choice* lautet an dieser Stelle: Es ist für Bürger/-innen in der Demokratie rational, in ihrem Handeln der politischen Irrationalität Vorschub zu leisten.

(2) Ein zweiter kritischer Punkt betrifft die »Anbieter« auf dem politischen Markt, die Politiker. In den Modellen von *Rational Choice* finden wir sie in der Rolle von politischen Unternehmern, die ausschließlich am Machterwerb interessiert sind. Sie haben kein Interesse daran, die Bürger/-innen mit kostenintensiven Argumentationsangeboten zu versorgen. Ihr Kalkül muss es sein, für möglichst viele Bürger/-innen als wählbar zu gelten. Programmatisch werden sie deshalb so unklar wie möglich bleiben und versuchen, unterschiedliche Wählergruppen mit – sich zum Teil ausschließenden – Programmpunkten zu gewinnen; auch werden sie sich an einer Emotionalisierung der politischen Auseinandersetzung und dem Aufgreifen populistischer Forderungen beteiligen, wann immer es ihren Erfolgskalkülen dient. Einmal an die Regierung gekommen, haben Politiker ein Interesse, ihre Klientel zu bedienen, um wieder gewählt zu werden. Von den Medien und der Opposition ermuntert, greifen sie in kurzen Abständen immer neue Themen publikumswirksam auf. Ihr kurzfristiges Interesse an der Wiederwahl konterkariert langfristige Politiken, wie sie insbesondere in den Politikfeldern der Finanz-, Renten-, Bildungs-,

Umwelt- und Klimapolitik notwendig sind, um Erfolge zu erlangen. Von *Rational Choice*-Vertretern sind verschiedene formale Modelle von ›Politischen Konjunkturzyklen‹ konstruiert worden, die die Verlagerung politischer Probleme in die Zukunft zugunsten kurzfristiger Interessen von politischen Unternehmern in demokratischen Systemen veranschaulichen. Für die genannten Politikbereiche weisen diese Modelle auf signifikante Schwächen in der Problemlösungsfähigkeit demokratischer Systeme hin. Da Diktaturen in ihrer modellierten Problemlösungsfähigkeit vielfach sogar noch deutlich schlechter abscheiden als Demokratien, leisten die Handlungsmodelle von *Rational Choice* an dieser Stelle weniger einer generellen Demokratiekritik Vorschub, sondern sollten eher als Aufforderung verstanden werden, nach geeigneten institutionellen Reformen bestehender demokratischer Systeme zu suchen, die diese ›Zukunftsschwäche‹ nicht aufweisen (vgl. WBGU, 2011, S. 225–240).

(3) Politikwissenschaftliche Theorien, die vom ökonomischen Handlungsmodell ausgehen, können drittens einen kritischen Blick auf die ›Spielregeln‹ des politischen Marktes, also die demokratischen Entscheidungsprozeduren, bieten. An diesem Punkt haben die logischen Modellkonstruktionen des *Rational Choice* auch Konsequenzen für die normative Demokratietheorie. So wird von der normativen Demokratietheorie als eine der wichtigsten Rechtfertigungen für die Demokratie angeführt, dass in ihr der Mehrheitswille fälschungsfrei zum Ausdruck gebracht werde. Dass aber selbst eindeutige Mehrheitsentscheidungen dieser Norm nicht unbedingt genügen, geht beispielsweise aus dem sog. »Ostrogorski-Paradox« hervor. Dieses Paradox besagt, dass schon einfache Änderungen im Abstimmungsablauf gravierende Unterschiede bei den Abstimmungsergebnissen ergeben können.² Das Ostrogorski-Paradox ist insofern brisant, als es die Anerkennungswürdigkeit demokratisch erzielter Mehrheitsentscheidungen in politischen Gremien gezielt in Zweifel zieht.

(4) Viertens werden auf Basis des ökonomischen Handlungsmodells auch Einwände gegen die Pluralismustheorie, wie sie in der Bundesrepublik paradigmatisch von Ernst Fraenkel begründet worden ist und die seitdem in der Politischen Bildung hoch im Kurs steht (vgl. Fraenkel, 2011), formuliert. Die pluralistische Demokratietheorie geht bekanntlich davon aus, dass sich Individuen angesichts der Durchsetzung ihrer politischen Interessen zu Gruppen zusammenschließen, um auf diese Weise Einfluss auf staatliche Entscheidungen zu nehmen. Da der Einzelne in der modernen Massengesellschaft als politisch Handelnder nur wenig ausrichten kann, organisieren sich solche Gruppeninteressen nahezu zwangsläufig. Die Vielfalt der organisierten Gruppeninteressen gilt den Pluralisten als

Indikator der Differenziertheit und demokratischen Kultur einer Gesellschaft und die Politische Bildung wird nicht müde, die Bürger/-innen zur Beteiligung in Verbänden und Bürgerinitiativen zu ermuntern. Die Kritik an solchen Vorstellungen ist von Seiten des *Rational Choice*-Ansatzes erstmals von Mancur Olson in seinem Buch »Die Logik des kollektiven Handelns« (Olson, 1965) formuliert worden. Danach ist es – anders als in den Annahmen der Pluralisten – keineswegs selbstverständlich, dass Menschen, die ein gemeinsames Interesse haben, sich auf der Handlungsebene auch tatsächlich gemeinsam für dieses Interesse einsetzen. Im Gegenteil: Häufig ist es für individuelle Akteure ausgesprochen zweckrational, als Trittbrettfahrer zu handeln und darauf zu warten, dass sich andere Bürger/-innen für das gemeinsame Ziel einsetzen – welches dann häufig nicht erlangt wird, weil alle so denken. Nach der Logik des von Olson entworfenen Modells kollektiven Handelns stehen die Leidtragenden von politischen Handlungsketten in vielen Fällen bereits vor dem Beginn des pluralistischen Ringens zwischen Verbänden, Bürgerinitiativen und anderen kollektiven Akteuren um die politische Einflussnahme im Vorfeld fest: Es sind die großen latenten Gruppen. Sie leiden zumeist schweigend, obwohl sie – nein: gerade weil sie – die allgemeinen Ziele vertreten: eine nachhaltige Klimapolitik oder eine langfristig verantwortliche Finanzpolitik.

Politische Handlungsketten aus Sicht der Systemtheorie

Niklas Luhmanns

In ganz anderer Weise liefert auch die Systemtheorie von Niklas Luhmann (1927–1998) einige ernüchternde Thesen über die Handlungs- und Funktionsabläufe in modernen Demokratien. Die Grundzüge der Theorie Luhmanns seien hier nur so kurz wie nötig umrissen:³ Die zentrale Kategorie innerhalb der Systemtheorie Luhmanns ist die ›Gesellschaft‹. Die Politik ist nur eines ihrer Teilsysteme und die Demokratie lediglich eine von vielen möglichen Organisationsformen des politischen Systems. Gesellschaft wird von Luhmann als Einheit miteinander horizontal verknüpfter und sich immer weiter ausdifferenzierender Funktionssysteme verstanden. Das politische System ist dabei eines von mehreren Teilsystemen moderner, funktional differenzierter Gesellschaften. Seine Funktion ist zu gewährleisten, kollektiv bindende Entscheidungen zu treffen. Das spezifische Medium des politischen Systems ist »Macht«, der Code für die systemspezifische Kommunikation entsprechend »Macht/Ohnmacht«. Die Kontrolle des Machtgebrauchs im politischen System wird durch den formellen Besitz von Ämtern gesichert. Das politische System ist wie alle Sys-

teme »autopoietisch« und »selbstreferentiell«. Demnach reproduziert es sich ausschließlich selbst und besteht relativ abgeschlossen gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie der Wirtschaft, der Religion oder der Wissenschaft. Diese basieren nicht auf dem Medium Macht, sondern haben ein eigenes Medium und operieren jeweils auf der Grundlage von Geld, Glaube bzw. Wahrheit. Moderne Gesellschaften sind durch das Nebeneinander dieser autopoietischen Systeme gekennzeichnet.

Demokratie definiert Luhmann als »die Spaltung der Spitze des ausdifferenzierten politischen Systems durch die Unterscheidung von Regierung und Opposition« (Luhmann, 1986, S.208). Der ursprüngliche politische Code Macht/Ohnmacht wird durch eine Zweitcodierung überlagert: Macht wird nochmals aufgespalten in den demokratiespezifischen Code Regierung/Opposition. Zwar hat die Opposition keine Regierungsmacht, sie übt aber indirekt Einfluss aus über die Option, nach den nächsten Wahlen die Macht erringen zu können. Entsprechend ist die gesamte politische Kommunikation darüber codiert, dass sie entweder Vorteile für die Regierung oder für die Opposition sieht. Zudem kann die Regierung Vorschläge der Opposition aufgreifen. Auf diese Weise wird die Spitze des politischen Systems zum Ausgangspunkt der Produktion von alternativen Möglichkeiten.

Infolge ihrer Doppelcodierung zeichnet sich die Demokratie durch ein »möglichst weit gehendes Offenhalten von Optionen« (Luhmann, 1986, S.211) und eine besondere »Sensibilität des Systems« (ebd.) für interne Krisen aus. Der Besitz politischer Ämter in der Demokratie bleibe kontingent, denn er ist das Ergebnis einer regelmäßig wiederholten Selektion von Personen und politischen Programmen, bei der vormalige Entscheidungen revidiert werden können. Die Legitimation politischen Machtbesitzes erfolge durch die Verfahren, die der Code Regierung/Opposition vorgebe. Neben den Wahlen ist bei Luhmann vor allem die Medienöffentlichkeit das wichtigste dieser Verfahren. Für ihn ist Oppositionsmangel gleichbedeutend mit Demokratiemangel und Diktatur. Aufgrund ihrer Systemeigenschaften sieht er in der Demokratie eine politische Organisationsform, die erst nach dem Übergang von traditionellen, stratifizierten Gesellschaften zu modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaften möglich wurde. Die Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit der Moderne, sondern eine »höchst voraussetzungsvolle« und »evolutionär unwahrscheinliche« (Luhmann, 1986, S.216) politische Errungenschaft, welche notorisch Selbstgefährdungen ausgesetzt ist. Diese Selbstgefährdungen⁴ bestehen einmal darin, dass sich die Opposition in ihrem Interesse, an die Macht zu gelangen, so sehr der Regierung angleicht, dass das Spektrum der im politischen Zentrum thematisierten gesellschaftlichen Probleme sich dadurch

massiv verengt. Eine weitere Selbstgefährdung besteht in einer Selbstüberforderung der Politik durch Steuerungsoptimismus.

Brisant ist in diesem Zusammenhang vor allem die These Luhmanns, dass die hohe interne Flexibilität der Demokratie im krassen Gegensatz zu ihren externen Wirkungsmöglichkeiten stehe. Das moderne politische System ist danach nicht zu vergleichen mit dem herausgehobenen Status, den der Staat in hierarchisch stratifizierten Gesellschaftsformationen eingenommen hat. Das dem politischen System eigene Medium der Macht verfügt zwar über eine hohe Binnen-, aber über so gut wie keine Außenwirkung. Zwar sind moderne Wohlfahrtsstaaten durch den Versuch gekennzeichnet, alle Menschen in das politische System einzubeziehen. Dieser Versuch stößt jedoch auf enge Grenzen und große Schwierigkeiten, da finanzielle und rechtliche Mittel dem politischen System dafür nur unzureichend zur Verfügung stehen.

Luhmanns Theorie begründet zwar keinen absoluten Steuerungspessimismus, wohl aber eine große Skepsis bezüglich der Erfolgswahrscheinlichkeit staatlicher Steuerungsversuche. Aus seinen Annahmen über die operative Geschlossenheit von gesellschaftlichen Subsystemen sowie die fehlende Hierarchie unter den Funktionssystemen folgt die prinzipielle Unmöglichkeit, dass ein System ein anderes durchgehend steuern kann. Erfolgversprechender sind allenfalls indirekte Steuerungsversuche, die gleichsam in den Sprachcodes der jeweiligen Subsysteme erfolgen müssen. Geld und Recht sind in der Systemtheorie zwei solcher, der Politik externen Codes, die aus anderen Systemen, der Wirtschaft und dem Recht, stammen und jeweils über Eigenlogiken verfügen. Über die tatsächlichen Effekte politischer Steuerungsbemühungen wird »in den jeweils betroffenen Funktionssystemen entschieden, so dass zwangsläufig Steuerungsdefizite zu beobachten sind« (Hein, 2011, S. 62). Laut Luhmann machen vor allem die finanzpolitischen Probleme des Wohlfahrtsstaates die Grenzen politischer Steuerung deutlich (vgl. Luhmann, 1981). Aber auch in anderen Bereichen, wie dem Schutz der natürlichen Umwelt, kann das politische System kaum Wirkungen erzeugen (vgl. Luhmann, 1987, S. 176 ff.).

Eine demokratisch legitimierte staatliche Steuerung der Gesellschaft ist Luhmann zufolge zwar nicht generell unmöglich, wohl aber sehr voraussetzungs- und von der ständigen Gefahr nicht beabsichtigter Nebeneffekte begleitet. Demokratie ist nach der Systemtheorie Luhmanns die Möglichkeit des geordneten, aber faktisch weitgehend folgenlosen Machtwechsels zwischen Regierung und Opposition. Folgt man Luhmanns Theorie, dann unterliegt das Politische Handeln in modernen Demokratien min-

destens zwei Restriktionen: Zum einen beschreibt er die Demokratie als ein politisches Handlungssystem, das eine eher unwahrscheinliche evolutionäre Errungenschaft bedeutet und deshalb auch als überaus fragil anzusehen ist. Fehlerhafte politische Handlungen können leicht das gesamte Handlungssystem der Demokratie zusammenbrechen lassen. Zweitens ist die Politik bei der Lösung vieler gesellschaftlicher Probleme hoffnungslos überfordert, weshalb sie für deren Lösung am besten gar nicht erst in Anspruch genommen werden sollte.

Pathologien und Grenzen Politischen Handelns

Wenn ich in diesem Beitrag den handlungstheoretischen Vorstellungen von *Rational Choice* und der Systemtheorie so breiten Raum gegeben habe, so ist dies nicht deshalb geschehen, weil ich damit Leserinnen und Leser gleichsam zu Anhängern dieser Ansätze »konvertieren« möchte. Gegen eine solche Absicht spräche allein schon die Tatsache, dass gegen beide Ansätze zu viele in der Sache überzeugende Kritikpunkte ins Feld geführt worden sind. In den gegenwärtigen politikwissenschaftlichen Debatten sind diese beiden Ansätze, die sich zudem untereinander heftig befehden, sehr umstritten (die Kritik an *Rational Choice* findet sich gebündelt in Shapiro & Green, 1994; zur Kritik an Luhmann vgl. in der deutschen Politikwissenschaft Beyme, 2007, S.248 ff. und Ladwig, 2008, S. 231 ff.). Es findet sich auch nur eine vergleichsweise geringe Zahl an Vertreterinnen und Vertretern im Fach Politikwissenschaft, die einen dieser beiden Ansätze in ihrer »puren« Form verfechten.

Theoretische Annahmen, die aus der Luhmannschen Systemtheorie oder aus dem *Rational Choice*-Ansatz stammen, werden in der empirisch forschenden Politikwissenschaft deshalb sehr selten dogmatisch übernommen, sondern zumeist sehr pragmatisch als veränderbare Erklärungsangebote für den Verlauf von politischen Handlungsketten verwendet. Vielfach werden die beiden Ansätze dabei modifiziert oder in andere Theorieansätze integriert, so mit Blick auf den Ansatz Luhmanns in der aktuellen politischen Steuerungstheorie (vgl. Kegelmann, 2007 und Dahme & Wohlfahrt, 2010) oder mit Blick auf *Rational Choice* in der Wahlbeteiligungsforschung (vgl. Caplan, 2007 und Dewan, Dowding & Shepsle, 2009). Auch die Vorschläge von Olson, das Trittbrettfahrerverhalten durch materielle Anreize zu minimieren, sind in der Folgezeit durch den Hinweis auf die Bedeutung sozialer und ideeller Anreize erweitert worden (vgl. Tarrow, 1998).

Bei aller Kritik bleibt aber festzuhalten, dass erst die kritische Auseinandersetzung mit den beiden formalen Ansätzen die Politikwissenschaft

wirklich dafür sensibilisiert hat, dem Verschwinden von politischen Handlungsspielräumen in modernen Gesellschaften mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als sie dies zuvor getan hat. Offensichtlich ist auch die Politikwissenschaft als Disziplin der Gefahr einer Art ›*deformation professionnelle*‹ ausgesetzt, was in ihrem Fall dazu führt, die Bedeutung von Politik und Politischem Handeln in modernen Gesellschaften notorisch zu überschätzen. Im Ergebnis hat erst die Sensibilität für das Verschwinden politischer Handlungsspielräume die Suche nach Antworten auf die Frage befeuert, ob und wie sich solche politischen Handlungsspielräume wieder neu gewinnen lassen (vgl. Richter, 2011).

Die Rezeption derartiger Ansätze in der Politischen Bildung und Politikdidaktik ist bislang eher zögerlich erfolgt (vgl. die Beiträge von Andreas Brunold und von Sabine Manzel in diesem Band). Dabei können die Thesen von *Rational Choice* und der Luhmannschen Systemtheorie durchaus als eine Art ›Entzündungsmittel‹ verstanden werden, das eine selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen handlungstheoretischen Prämissen bei der Formulierung von politischen Handlungskompetenzen auslösen kann.

Im Kern widersprechen die beiden formalen Ansätze einer Reihe von gern geglaubten Grundüberzeugungen und Theoremen über das Politische Handeln in der Demokratie. Dabei macht es keinen Unterschied, ob sich ihre Vertreterinnen und Vertreter (wie Himmelmann oder Fauser) eher auf der Seite eines partizipativen Ansatzes sehen und für Konzepte des alltagspraktischen Demokratielernens plädieren oder ob sie (wie Masing oder Detjen) die kognitive Dimension des Politischen Handelns betonen. Um nur einige der Provokationen zu nennen, die *Rational Choice* und Systemtheorie für die Politische Bildung und Politikdidaktik bereit halten:

- Laut *Rational Choice* ist für einen Bürger keineswegs ›rational‹, sich an einer politischen Wahl zu beteiligen. Ein pädagogisch gut gemeinter Wahlaufruf mit dem Tenor ›Wählen gehen – auch Deine Stimme entscheidet!‹ ist aus Sicht von *Rational Choice* schlicht eine Beleidigung des rechnenden Menschenverstandes ohne motivierende Kraft.
- Das gleiche gilt für die kognitive Dimension Politischen Handelns, also das Ansinnen, Bürger/-innen dazu anzuhalten, sich politisch zu informieren. Aus Sicht von *Rational Choice* sind politische Informationen kostenintensive Güter, deren Erwerb keinerlei Gewinn verspricht. Aus Sicht der Systemtheorie sind dem politischen Wissen aufgrund der Komplexität moderner Gesellschaften so enge Grenzen gesetzt, dass es für den Bürger in funktional differenzierten Gesellschaften nicht lohnt, sich darin zu vertiefen.

- Aus Sicht von *Rational Choice* muss erwartet werden, dass sich das politische Handeln von Politikern nicht so sehr an einem langfristigen Gemeinwohl orientiert, sondern der Realisierung ihrer eigenen kurzfristigen Interessen dient.
- Und schließlich zieht *Rational Choice* die Fairness vieler politischer Verfahren und Prozesse in modernen Demokratien in Zweifel.
- Aus Sicht Luhmanns lässt sich dieses Problembündel noch um die steuerungsskeptische These ergänzen, dass in der Politik handelnde Akteure bei der Lösung der meisten gesellschaftlichen Probleme von vornherein hoffungslos überfordert sind.

Für die Politische Bildung besteht der »rationale Kern« solcher Thesen primär in einer Art Warnfunktion. Gewarnt wird mit ihnen vor voreiligen Verengungen der zugrunde gelegten politischen Handlungstheorien, vor dem Wecken von zu hohen Erwartungen an die Bereitschaft der Bürger/-innen zu Politischem Handeln und vor großen Hoffnungen bezüglich des gesamtgesellschaftlichen Veränderungspotentials Politischen Handelns.

Zumindest auf den ersten Blick widersprechen derartige Thesen dem minimalkonsensuellen Grundimpetus der Politischen Bildung, wonach »demokratische Handlungskompetenz« bedeutet, dass Menschen ihre »gesellschaftlich-politische Umwelt ... gestalten« (Massing, 2002, S.135), diametral, denn sie hinterfragen die Möglichkeiten des aktiven politischen Gestaltens ja gerade ganz massiv. In Verbindung mit anderen Komponenten demokratischer Handlungskompetenz – insbesondere der Sachkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz – können die skeptischen Thesen der beiden formalen Handlungstheorien aber durchaus eine ganz andere Wirkung entfalten: Sie fungieren dann nicht mehr primär als pessimistische De-Motivations-Mittel, sondern können den Blick für verbliebene Handlungsspielräume und neue politische Mobilisierungsstrategien schärfen. Um nur ein Beispiel aus der politikwissenschaftlichen Forschung zur politischen Partizipation zu nennen: Sobald man das Trittbrettfahrerverhalten als Ursache einer ausbleibenden politischen Mobilisierung analytisch identifiziert hat, kann man praxisorientiert darüber nachdenken, wie Bürger/-innen dennoch zu politischen Handlungen motiviert werden können – die sozialwissenschaftliche Forschung zum kollektiven Handeln kennt dafür mittlerweile einen reichen Instrumentenkasten (vgl. Tarrow, 1998).

Angesichts von Befunden aus der Lernforschung, dass im Bereich der Politischen Bildung Fähigkeitsselbstkonzepte eine zentrale Einflussgröße für den Kompetenzerwerb sind (vgl. Eck & Weißenö, 2009), ist die Vermittlung einer realistischen Sicht auf die Grenzen politischer Handlungs-

möglichkeiten unabdingbar. Denn nur eine realistische Sicht auf diese Grenzen wie auch auf verbliebene oder neue politische Handlungsmöglichkeiten bietet die Gewähr, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen von Bürgern nicht notorischen Enttäuschungsspiralen ausgesetzt werden. In diesen Zusammenhang gehört der Hinweis, dass unterschiedliche politische Handlungsfelder nicht nur unterschiedliche Handlungskompetenzen erfordern, sondern auch die Wahl unterschiedlicher handlungstheoretischer Ansätze nötig machen können. So spricht wenig für die Annahme, dass bestimmte und in einem eng definierten politischen Handlungsfeld erworbene Kompetenzen (z. B. in der Schule beim Klassenrat oder Schulparlament) in anderen politischen Handlungsfeldern (z. B. Bundestagswahlen oder in der internationalen Klimapolitik) von ähnlich positiver Bedeutung sind. In manchen lebensweltlichen Kontexten mögen kommunikative Handlungstheorien eine größere Geltung beanspruchen können, während für andere gesellschaftliche Kontexte die formalen Handlungstheorien angemessener sein können. Auch derartige Unterschiede (mit Blick auf Schule/Politik vgl. Breit, 1998) sollten also bei der Entwicklung von Basiskonzepten für die schulische politische Bildung von vornherein Berücksichtigung finden (vgl. Massing, 2011, S. 144 ff.).

3 Unterschiedliche Felder des Politischen Handelns: Die Beiträge in diesem Buch

Die Beiträge in der politikwissenschaftlichen Abteilung dieses Buches versuchen, an dieser Stelle an Debatten über Politisches Handeln in der Politikwissenschaft anzuknüpfen. Oder noch positiver formuliert: Sie sollen einen Beitrag dazu leisten, bei der Formulierung einer angemessenen Konzeption Politischen Handelns für die Politische Bildung und Politikdidaktik auf Basis empirischer Befunde sowie auf theoretischer Ebene genauer auszuloten, welche Spielräume es für Politisches Handeln in modernen Gesellschaften gibt respektive geben sollte.

Den Beginn macht Susanne Pickel, deren Beitrag einen Überblick über die Formen politischer Beteiligung in der repräsentativen Demokratie und über die empirischen Befunde zum Politischen Handeln in der Bundesrepublik gibt. In den zwei anschließenden Beiträgen werden dann die politischen Handlungsmöglichkeiten und Aktivitäten auf zwei unterschiedlichen Ebenen moderner politischer Systeme näher untersucht. Mathias König und Wolfgang König schildern aus dem politischen Nahbereich neue Formen der Bürgerbeteiligung auf der kommunalen Ebene. Der Bei-

trag von Ingo Take widmet sich demgegenüber dem politischen Fernbereich und untersucht die Rolle von Nichtregierungsorganisationen als Foren politischen Handelns auf der internationalen Ebene.

In den beiden darauf folgenden Aufsätzen werden Fragen diskutiert, die in den aktuellen Debatten im Bereich der Politischen Bildung zum Thema Politisches Handeln ebenfalls thematisiert werden. Harald Bluhm setzt sich kritisch mit der politischen Handlungstheorie von Hannah Arendt auseinander, die für viele im Bereich der Politischen Bildung zu einer zentralen Referenz geworden ist. Sandra Seubert fragt nach dem Politischen Handeln in der Bürgergesellschaft und stellt dabei vor allem die Frage der politischen Urteilsfähigkeit und der habituellen Dispositionen demokratischer Bürger in den Vordergrund ihrer Überlegungen.

Die letzten beiden Aufsätze stehen exemplarisch für neuere Beiträge aus dem Bereich der Politischen Theorie, den von *Rational Choice* und der Systemtheorie ausgehenden Provokationen nicht aus dem Weg zu gehen, sondern sich mit ihnen auf Augenhöhe kritisch auseinanderzusetzen. Den Beginn macht Thomas Saretzki, der in seinem Beitrag das Verhältnis von Verhandeln und Argumentieren als politischen Handlungsformen untersucht und dabei insbesondere das defizitäre Verständnis von ›Verhandeln‹ im *Rational Choice*-Ansatz herausstellt. Den Abschluss markiert ein engagiertes Plädoyer von Hartmut Rosa, über die diversen ›Ernüchterungskurse‹ der Politikwissenschaft das kreative Potential Politischen Handelns nicht aus dem Blick zu verlieren. Sozialwissenschaftliche Theorieansätze wie *Rational Choice* und die Systemtheorie sind gleichsam »materialisierte Selbstinterpretationen«, wenn es ihnen gelingt, in das Alltagsbewusstsein der Bürger einzudringen. Gegen diesen Trend bringt Rosa die Kreativität menschlichen Handelns ins Spiel und verweist darauf, dass Systemtheorie und *Rational Choice* keine handlungsorientierende Kraft für das alltagspraktische Verständnis der Bürger/-innen besitzen und auch keine politischen Identitätsangebote machen können.

Mit dieser Schlussfolgerung markiert Hartmut Rosas Plädoyer zugleich den Punkt, an dem normative Theorien Politischen Handelns – wie die von Hannah Arendt oder Jürgen Habermas – wieder ihren Weg zurück in die Debatten über ein angemessenes Verständnis Politischen Handelns finden.

Anmerkungen

- 1 Die drei besten deutschsprachigen Überblicke über den *Rational Choice*-Ansatz in der Politikwissenschaft bieten Braun (1999), Kunz (2004) und Diekmann (2008).

- 2 Zu diesem Paradox und den sich daraus ergebenden brisanten Konsequenzen Riker (1982).
- 3 Zu Luhmanns Theorie vgl. Czerwick (2008) sowie die konzise Darstellung bei Hein (2011).
- 4 Vgl. zum Folgenden Hein (2011, S. 68–73) und die dort angeführten Literaturhinweise.

Literatur

- ACKERMANN, P. (1998). *Bürger Handbuch. Basisinformationen und 57 Tips zum Tun*. Schwalbach: Wochenschau.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach: Wochenschau.
- BEUTEL, W. & FAUSER, P. (HRSG.) (2007). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau.
- BEYME, K. VON (2007). *Theorie der Politik im 21. Jahrhundert*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BLUHM, H. & GEBHARDT, J. (HRSG.) (2001). *Die Kreativität des Politischen Handelns*. Baden-Baden: Nomos.
- BRAUN, D. (1999). *Theorien Rationalen Handelns in der Politikwissenschaft. Eine kritische Einführung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BREIT, G. (1998). Handlungsorientierung im Politikunterricht. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 101–127). Schwalbach: Wochenschau.
- BUCHSTEIN, H. (2011). Demokratie. In G. Göhler, M. Iser & I. Kerner (Hrsg.), *Politische Theorie. 25 Umkämpfte Begriffe* (S. 41–63). Wiesbaden: VS-Verlag.
- CAPLAN, B. D. (2007). *The Myth of the Rational Voter*. Princeton: Princeton University Press.
- CZERWICK, E. (2008). *Systemtheorie der Demokratie*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- DAHME, H.-J. & WOHLFAHRT, N. (HRSG.) (2010). *Systemtheorie als politische Reformstrategie*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- DEWAN, T., DOWDING, K. & SHEPSLE, K. (HRSG.) (2009). *Voting, Elections and Pressure Politics*. Los Angeles: Sage.
- DIEKMANN, A. (2008). *Rational Choice. Theoretische Analysen und empirische Resultate*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- DOWNES, A. (1957). *Eine ökonomische Theorie der Demokratie*. München: Mohr-Siebeck 1968.
- ECK, V. & WEISSENO, G. (2009). Political Knowledge of 14- to 15-year-old Stu-

- dents. In V. Eck & G. Weißeno (Hrsg.), *Teaching European Citizens. A Quasi-Experimental Study in Six Countries* (S. 19–30). Münster: Waxmann.
- EDELSTEIN, W. (2005). Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiekompetenz* (S. 208–226). Wiesbaden: VS-Verlag.
- FRAENKEL, E. (2011). *Deutschland und die westlichen Demokratien*. 9. erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- FRANKFURT, H. (1978). Das Problem des Handelns. In R. Stoecker (Hrsg.), *Handlungen und Handlungsgründe* (S. 46–67). Paderborn: Mentis 2002.
- GPJE (HRSG.) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- HEIN, M. (2011). Systemtheorie und Politik(wissenschaft) – Missverständnis oder produktive Herausforderung? In C. Gansel (Hrsg.), *Systemtheorie in den Fachwissenschaften. Zugänge, Methoden, Probleme* (S. 53–77). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- KEGELMANN, J. (2007). *New Public Management. Möglichkeiten und Grenzen des Neuen Steuerungsmodells*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- KUNZ, V. (2004). *Rational Choice*. Frankfurt a. M.: Campus.
- LADWIG, B. (2008). *Moderne Politische Theorie*. Schwalbach: Wochenschau.
- LUHMANN, N. (1981). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. Neuaufgabe München 2011: Olzog.
- LUHMANN, N. (1986). Die Zukunft der Demokratie. In Berliner Akademie der Künste (Hrsg.), *Der Traum der Vernunft* (S. 207–217). Darmstadt: Luchterhand.
- LUHMANN, N. (1987). *Ökologische Kommunikation*. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MASSING, P. (2002). Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (S. 134–140). Schwalbach: Wochenschau.
- MASSING, P. (2011). *Parteien und Politikverdrossenheit*. In S. Frech & I. Juchler (Hrsg.), *Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung* (S. 131–149). Schwalbach: Wochenschau.
- OLSON, M. (1965). *Die Logik des Kollektiven Handelns*. Tübingen 1968: Mohr-Siebeck.
- RICHTER, E. (2011). *Was ist politische Kompetenz? Politiker und engagierte Bürger in der Demokratie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- POHL, K. (2004). Demokratie als Versprechen. *Politische Bildung*, 37, Heft 3, 129–138.
- RIKER, W. (1982). *Liberalism against Populism*. Prospect Heights: Waveland Press.

- SCHUMPETER, J. A. (1942). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. München 1992: UTB.
- SHAPIRO, I. & GREEN, D. (1994). *Pathologies of Rational Choice*. New Haven London: Cambridge UP.
- TARROW, S. (1998). *Power in Movement. Social Movements, Collective Action, and Politics*. New York: Cambridge University Press.
- WBGU (2011). Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. Hauptgutachten. *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.
- WEBER, MAX (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- WEISSENO, G. (2005). Politische Handlungsfähigkeit – zur Bedeutung eines Kompetenzbereichs. In: P. Massing & K. B. Roy (Hrsg.), *Politik, Politische Bildung, Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit* (S. 190–199). Schwalbach: Wochenschau.
- WEISSENO, G. ET AL. 2010: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- WRIGHT, G. H. V. (1981). Erklären und Verstehen von Handlungen. In R. Stoecker (Hrsg.), *Handlungen und Handlungsgründe* (S. 188–206). Paderborn: Mentis 2002.

Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger – ein Blick auf die Empirie

1 Einleitung

Politisches Handeln in der modernen Demokratie erfolgt über verschiedene Formen der politischen Beteiligung. Die Möglichkeit zur politischen Beteiligung zählt zusammen mit der Gewährleistung von Freiheit und Gerechtigkeit zu den Grundprinzipien der Demokratie. Die politische Partizipation hat im Zuge der Demokratisierung in modernen Gesellschaften nicht nur auf der normativen Ebene immer mehr an Bedeutung gewonnen, sondern seit der sogenannten »partizipatorischen Revolution« der späten 1960er Jahre auch in der Realität von Demokratien. Es beteiligen sich nicht nur immer mehr Bürger/-innen aktiv am politischen Leben, auch die Formen, wie sie sich beteiligen, haben sich pluralisiert und eine große Vielfalt erreicht.

Trotzdem sind weiterhin Unterschiede zwischen Partizipationsbereitschaft und tatsächlichem Handeln auszumachen. Weder beteiligen sich alle Bürger/-innen am politischen Geschehen, noch ist das immer seitens der Regierenden gewünscht. Denn oft ergeben sich aus den politischen Handlungen der Bürger/-innen auch Probleme, wenn sie nicht mit den Zielen der Politik übereinstimmen oder die bislang als gültig angesehenen Konventionen verlassen. Organisierte Politik und Bürger/-innen geraten in Widerspruch zueinander. Spätestens seit der Ausweitung der elektronischen Kommunikationsstrukturen haben sich auch Anteile der politischen Beteiligung bzw. Partizipation aus dem Kontrollbereich der Staatsmacht entfernt. So verknüpfen sich Personen über das Internet zu flexiblen und unkonventionellen politischen Handlungen, die zuletzt sogar Systemzusammenbrüche – wie im Frühjahr 2011 in Nordafrika – provozieren. Doch auch in Europa entwickeln sich die verschiedenen Formen politischer Teilnahme in den letzten Jahrzehnten in unterschiedliche Richtung. Während der politische Protest oder der Versuch, direkt in die politische Entscheidungsfindung einzugreifen, eher zunimmt, sinken die Raten der Wahlbeteiligung kontinuierlich ab. Von anderer Seite wird darauf verwiesen, dass

allein die Möglichkeit – und nicht die konkrete Nutzung – der Partizipation entscheidend sei. So könne man ja auch mit dem Bestehenden zufrieden sein und sich deswegen nicht explizit am politischen Geschehen beteiligen. Wichtig wäre dann jedoch zumindest eine positive Einstellung zur Demokratie, wie sie die politische Kulturforschung einfordert (Pickel & Pickel, 2006). Im Folgenden soll nach einer kurzen Differenzierung der Formen politischer Partizipation ein Überblick über die derzeitige Verteilung politischer Partizipationsformen gegeben werden, um dann abschließend einige Probleme der Entwicklung anzudiskutieren.

2 Die Voraussetzung und die Ziele politischen Handelns

Bevor es zu einer politischen Handlung kommt, müssen sowohl die Möglichkeiten als auch der Wille zu dieser Handlung gegeben sein. Betrachtet man die Verfassung und die internationale Bestimmung demokratischer Qualität, so steht meist die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Partizipation und deren Schutz im Vordergrund. Dies betrifft zunächst das Recht zu partizipieren. Auf der Seite der Bürger/-innen steht die politische Teilhabe. Sie kann als prinzipielle Bereitschaft definiert werden, der jedoch keine Handlung folgen muss. Voraussetzung für die Teilhabe ist ein Minimum an Interesse an und Wissen über Politik, um Einstellungen zu bestimmten Partizipationsformen entwickeln zu können. Sie stellt den Grundstock für die konkrete Beteiligung dar und repräsentiert den Willen zur politischen Partizipation, der dann noch auf entsprechende Gelegenheitsstrukturen treffen muss, die die Handlung auslösen.

Allerdings ist zwischen diesen Einstellungen und realer politischer Partizipation zu unterscheiden. Erst die Handlung selbst lässt politische Partizipation entstehen. Damit ist eine zweite Unterscheidung im Sinne Max Webers bedeutsam, passives politisches Verhalten (Wahrnehmung politischer Nachrichten, politisches Interesse) ist eben nur Verhalten und nicht Handeln. Politische Partizipation ist somit ein zielgerichtetes Verhalten der Bürger/-innen mit Bezug auf Politik und politische Entscheidungen (van Deth, 2009, S. 141; Gabriel, 2004). Ziele können der Ausdruck von Zufriedenheit wie Unzufriedenheit mit politischen Entscheidungen sein. Politische Partizipation ist auf die Beeinflussung des politischen Prozesses angelegt. Dies impliziert die Willensbildung der Bevölkerung und Wahrnehmung der in Demokratien konstitutionell verankerten Beteiligungsrechte. Inwieweit kollektive Interessen, das Gemeinwohl oder ganz spezifische Interessen als Gründe dienen, bleibt

offen und Forschungsfeld für vertiefende empirische Analysen der politischen Partizipationsforschung.

3 Die Formen politisches Handelns in der repräsentativen Demokratie

Grundlage vieler Forschungsarbeiten über politische Partizipation, also der Teilnahme der Bürger/-innen am politischen Prozess, ist die Studie »*Political Action*« von Barnes und Kaase und weiteren von 1979. Hier definieren Kaase und Marsh (1979, S. 42) politische Partizipation als »all voluntary activities by individual citizens intended to influence either directly or indirectly political choices at various levels of the political system«. Später erweitert Kaase (1994, S. 442) diese Definition: »Partizipation in der Politik bedeutet alle Handlungen, die Bürger/-innen einzeln oder in Gruppen freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems (Gemeinde, Land, Bund evtl. supranationale Einheiten) zu beeinflussen und/oder diese selbst zu treffen«.

Politische Handlungen oder politische Partizipation sind also alle Handlungen, egal ob verfasst oder nicht verfasst, konventionell oder unkonventionell, legal oder illegal, gewaltfrei oder gewaltsam, sie müssen »nur« auf politische Entscheidungen gerichtet sein. Mit dieser Aufzählung wird deutlich, dass es in modernen Demokratien eine Vielfalt an Formen der politischen Partizipation gibt. Man kann neben dem gerne für die Ausweitung von politischer Partizipation der Bürger/-innen verwendeten Begriff der »partizipatorischen Revolution« auch von einer »Pluralisierung der politischen Partizipation« sprechen. Dabei sind die Differenzen zwischen unterschiedlichen Partizipationsformen mehr oder weniger trennscharf. Die wichtigsten Unterscheidungen sind die zwischen legaler und illegaler sowie zwischen konventioneller und unkonventioneller politischer Partizipation.

Kaase und Marsh (1979, S. 84) – zwei der Gründerväter der politischen Partizipationsforschung – sprechen von konventioneller Partizipation, wenn »those acts of political involvement directly or indirectly related to the electoral process« gemeint sind, von unkonventioneller Partizipation, wenn sie sich auf »behavior that does not correspond to the norms and custom that regulate political participation under a particular regime« (Kaase & Marsh, 1979, S. 41) beziehen. Unkonventionelle Partizipation widerspricht Gesetzen oder sozialen Normen, sie kann illegal oder auch nur ungewohnt sein (Uehlinger, 1988, S. 24). In jedem Fall

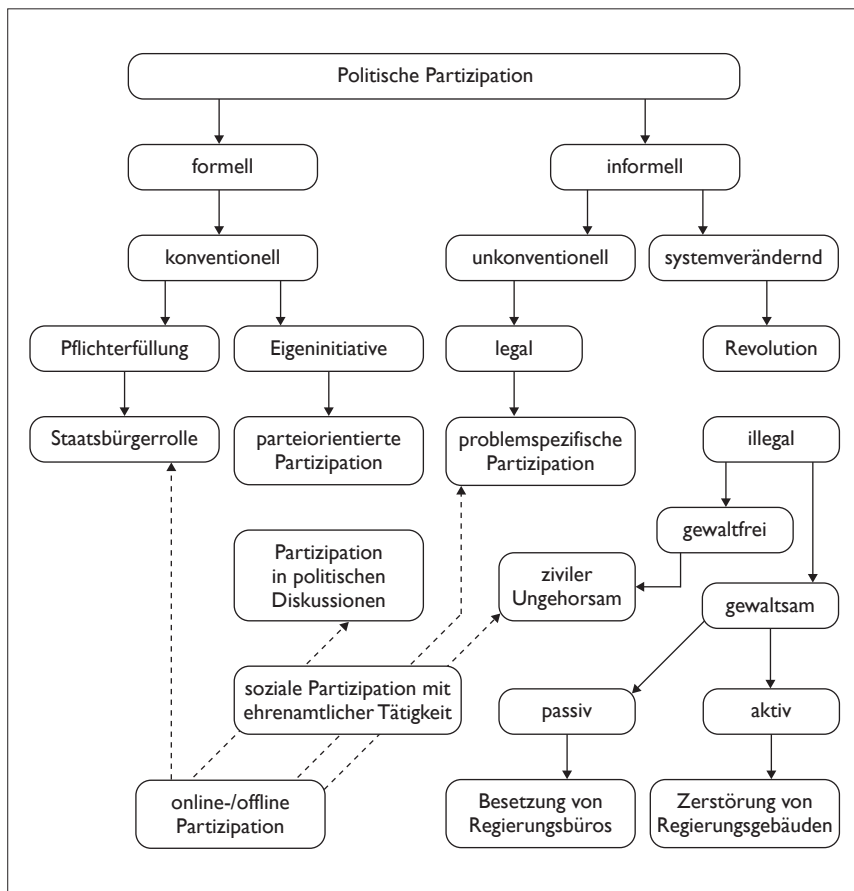
ist sie informell, d. h. möglicherweise durch gesellschaftliche Konvention, aber nicht durch gesetzliche Regelhaftigkeit gestaltet (North, 1992; Lauth, 1999). Die Extremform informeller Partizipation konnte während der Umbruchphase in Osteuropa in der DDR und in der Tschechoslowakei, aktuell in den nordafrikanischen und arabischen Staaten mit dem größten Erfolg in Tunesien und Ägypten, beobachtet werden – die Revolution. Menschen verabreden sich on- und offline zu Demonstrationen, sie eint das Ziel der politischen Beteiligung, der Veränderung des politischen Systems, nicht die gesetzlich erlaubte Form politischer Teilnahme. Formelle Formen der Partizipation hingegen sind durch (gesetzlich) festgeschriebene Regeln ausgestaltet, die z. B. den Wahlprozess oder die Formen der Beteiligung in Parteien oder Gewerkschaften festlegen. Konventionelle Partizipation kann weiter in Teilnahme unter dem Aspekt der Pflichterfüllung – Wahlen – oder der Freiwilligkeit – parteiorientierte Partizipation – unterschieden werden.

Unkonventionelle, legale Formen der Partizipation sind (online-)Petitionen und genehmigte Demonstrationen, die sich auf bestimmte politische Probleme richten, die enger oder weiter umrissen sein können. Ostermärsche oder andere Anti-Atomkraft-Demonstrationen gehören ebenso dazu wie eine online-Petition zum Verbraucherschutz. Petitionen fallen unter die Partizipationsform »unkonventionell«, weil sie nicht an den Wahlprozess oder an in ihn involvierte Organisationen gebunden sind. Sie können seit 2005 auf der Internetseite des Deutschen Bundestages eingereicht und unterzeichnet (<https://epetitionen.bundestag.de/>) sowie eingesehen und verfolgt werden. Die unkomplizierte Form direkter Einflussnahme an zentraler Stelle politischer Entscheidungsgewalt wird häufig ausgeübt: Seit 2005 wurden 2263 Petitionen online eingereicht. Ebenfalls im Bereich legaler Partizipation, aber im Bereich zwischen konventioneller und unkonventioneller politischer Teilnahme, siedeln sich die Aktivitäten in Freiwilligenverbänden der Bürgergesellschaft an. Diese »soziale Partizipation« (Roßteutscher, 2009) oder das »soziale Kapital« (Putnam, 2000) wird in den letzten Jahren verstärkt als zentrale Ressource der Zivilgesellschaft angesehen. Gleichwohl steht sie nicht immer im Einklang mit den Zielen des politischen Systems und reicht bis in unkonventionelle, gelegentlich sogar illegale, Formen der Beteiligung.

Unkonventionelle, illegale Formen der politischen Beteiligung können gewaltfrei – etwa als ziviler Ungehorsam in Form von spontanen oder nicht genehmigten Demonstrationen, Sitzblockaden oder Boykotten – oder passiv oder aktiv gewaltsam stattfinden. Passive Gewalt umfasst die Besetzung von Büros von Parteien, Abgeordneten oder Regierungen, aktive

Gewalt akzeptiert auch deren Zerstörung oder die Bedrohung von Politikern. Beide Formen der unkonventionellen, illegalen und gewaltsamen Partizipation sind häufig in Zeiten der Instabilität politischer Systeme anzutreffen. Natürlich können viele Formen unkonventioneller Partizipation ineinander übergehen, friedliche Demonstrationen enden mitunter in gewaltsamen Ausschreitungen gegen Personen und Sachen. In den Bereich zwischen zivilen Ungehorsam und passiver Gewalt gehören auch online-Angriffe oder Homepage-Blockaden mit politischer Motivation.

Abb. 1: Formen politischer Beteiligung



(Quelle: Pickel & Pickel, 2000, S.2; Erweiterungen der Autorin)

4 Zum Stand und der Entwicklung des politischen Handelns

Im Zentrum politischer Handlungen im repräsentativen, demokratischen, politischen System stehen nach wie vor die Wahlen, die als echte Auswahl von Bewerbern zur Vertretung der Bürgerinnen und Bürger in nationalen, regionalen oder lokalen Parlamenten gestaltet werden. Zumindest an Bundestagswahlen beteiligen sich noch vier von fünf Bürgern. Dies gilt bereits für Landtagswahlen, Kommunalwahlen und ganz besonders Europawahlen nicht mehr. Diese »Second-order«-Wahlen geraten mehr und mehr in die Gefahr nur noch von weniger als der Hälfte der Wählerschaft wirklich wahrgenommen zu werden. Gerade die letzten Wahlbeteiligungsquoten an diesen Wahlen befördern die Debatte über eine Legitimitätskrise der Demokratie (Pharr & Putnam, 2000).

Nun existieren in einer lebendigen, modernen Demokratie mehr Partizipationsrechte (Teilhabe) als Wahlen zu Parlamenten auf unterschiedlichen politischen Ebenen (Kaase, 1981, S.363; zur Abhängigkeit von Protestverhalten von wirtschaftlicher Entwicklung und (politischem) Wertewandel Schlozmann, Verba & Brady, 2010; Inglehart & Catterberg, 2003). Die Bürgerinnen und Bürger fordern mehr direkte Teilnahmemöglichkeiten am politischen (Willensbildungs-)Prozess nicht erst seit Stuttgart 21 (»Wutbürger«). Viele politische Entscheidungen betreffen die Bürgerinnen und Bürger unmittelbar in ihrer Lebenswelt. Sie wünschen und fordern ein stärkeres Mitspracherecht. Daher genießen auch Referenden eine hohe Wertschätzung – selbst wenn die Beteiligungsraten oft noch gering bleiben. Fragt man die Deutschen danach, was eine Demokratie ausmacht, so bevorzugen sie die freie Wahl der Regierenden (94 Prozent) leicht vor den Referenden. Mehr als 90 Prozent der Deutschen betrachten Referenden, in denen sie selbst aktiv in die Gestaltung der Politik eingreifen können, als wesentlichen Bestandteil einer Demokratie (*World Values Survey* 2007). Allerdings sind Referenden auf nationaler Ebene nur zur Neugliederung der Bundesländer gestattet (Art. 29 GG) – auf Länder- oder lokaler Ebene findet sich dagegen eine Vielzahl an Beteiligungsmöglichkeiten (Freitag & Vatter, 2008).

Wahlen und Referenden genießen zwar in der Bundesrepublik Verfassungsrang – Art. 20 Abs. 2: »Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt« – sie sind aber bei weitem nicht die einzigen Verfahren politischer Teilhabe und Teilnahme, die Bürgerinnen und Bürger zum Transportes ihrer Interessen in die Sphäre des Politischen nutzen.

An dieser Stelle hat das politische Handeln mit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren eine qualitative und quantitative Erweiterung erfahren. Kaase (1982) spricht von einer »partizipatorischen Revolution«. Diese Ausdifferenzierung politischen Handelns wurde bereits hinlänglich untersucht, umso spannender fällt der Befund einer deutlichen Veränderung des beabsichtigten und tatsächlichen politischen Handelns seit Ende der 1990er Jahre in der Bundesrepublik aus. Die empirischen Analysen zeigen, dass die Bürgerinnen und Bürger in zunehmendem Maße konventionelle und unkonventionelle Beteiligungsformen mischen und sie als sich ergänzend zur Durchsetzung von Interessen ansehen (vgl. internationale Befunde bei Dalton, Sickle & Weldon, 2009). Dass Frauen und Männer (Fuchs, 2008, S. 539), alte und junge Menschen (Goerres, 2009, 2010; Moser, 2010) innerhalb oder außerhalb politischer Parteien (Klein, 2006) unterschiedlich handeln, ist Gegenstand anderer Untersuchungen. Hierbei wird auch die soziale Ungleichheit von Partizipationsbereitschaft und tatsächlicher Partizipation hervorgehoben (Verba, Scholzman & Brady, 1999; 2010). Unbestritten ist aber die gegensätzliche Entwicklung von legaler konventioneller und unkonventioneller politischer Beteiligung seit den 1970er Jahren.

Zunächst bestätigt sich die Annahme, dass die Absicht, politisch zu handeln, deutlich häufiger angegeben wird als tatsächliche Handlungen erfolgen. Innerhalb von Teilhabe und Teilnahme ergeben sich jedoch auffällige Verschiebungen zwischen den gemessenen Zeitpunkten (Tab. 1).

Im Bereich der konventionellen Partizipation gehen sowohl Wahlabsicht als auch tatsächliche Wahlteilnahme leicht zurück. Gleichzeitig steigt der Anteil an Wechselwählern. Die nach Wahlen beliebteste Partizipationsform ist, seinen Bekannten die eigene politische Meinung zu sagen. Diese Form politischen Handelns ist mit wenigen Informationskosten und Verlust an Freizeit verbunden. Die Diskussionsbereitschaft nimmt leicht zu, ebenso die Mitarbeit in Parteien, diese allerdings auf niedrigem Niveau und in sehr geringem Umfang. Dies gilt auch für die eigenverantwortliche, unmittelbare und »freiere« Variante der organisierten politischen Partizipation, die Bürgerinitiative. Ein Drittel der Deutschen würden sich zwar generell an Bürgerinitiativen beteiligen, tatsächlich geben aber nur ca. zehn Prozent an, dies tatsächlich auch schon getan zu haben. Hier zeigt sich: Mit steigendem Aufwand lässt die Begeisterung für politische Aktivitäten merklich nach, v. a. wenn dieser Aufwand regelmäßig erbracht werden muss. Enorme Zuwächse erfahren hingegen nahezu alle Formen informeller, problemspezifischer Partizipation als Teilhabe und Teilnahme.

Tab. 1: Teilhabe und Teilnahme 1998 und 2008

Zustimmung in Prozent	1998	2008
Formelle, konventionelle Partizipation		
Staatsbürgerrolle		
Wahlen		
Würde mich an Wahlen beteiligen	83,8	80,2
Habe mich schon an Wahlen beteiligt	80,3	78,7
Würde mich nicht an Wahlen beteiligen	17,2	12,6
Habe mich nicht an Wahlen beteiligt	7,0	8,2
Würde eine andere Partei wählen	22,2	22,2
Habe eine andere Partei gewählt	8,6	14,2
politische Diskussion		
Würde Bekannten meine politische Meinung sagen	80,8	77,1
Habe Bekannten meine politische Meinung gesagt	70,3	74,9
Würde mich an einer öffentlichen Diskussion beteiligen	35,7	39,4
Habe mich an einer öffentlichen Diskussion beteiligt	23,3	26,5
Partizipation in politischen Organisationen		
Würde in einer Partei mitarbeiten	10,2	13,3
Habe schon in einer Partei mitgearbeitet	3,9	4,8
Würde einen Kandidaten unterstützen	9,8	–
Habe schon einen Kandidaten unterstützt	3,0	–
Informelle, unkonventionelle und legale Partizipation		
problemspezifische Partizipation		
Würde in einer Bürgerinitiative mitarbeiten	27,7	30,7
Habe schon in einer Bürgerinitiative mitgearbeitet	8,2	10,4
Würde mich an einer Unterschriftensammlung beteiligen	56,1	63,8
Habe mich an einer Unterschriftensammlung beteiligt	37,4	47,9
Würde an einer genehmigten Demonstration teilnehmen	33,8	35,6
Habe an einer genehmigten Demonstration teilgenommen	16,0	21,1
Würde aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottieren oder kaufen	–	37,9
Habe aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottiert oder gekauft	–	26,6
Würde an online-Protestaktionen teilnehmen	–	16,4
Habe an online-Protestaktionen teilgenommen	–	7,5
Informelle, unkonventionelle und illegale Partizipation		
gewaltfrei: ziviler Ungehorsam		
Würde an ungenehmigter Demonstration teilnehmen	8,7	7,4
Habe an ungenehmigter Demonstration teilgenommen	3,4	3,8
Würde an Verkehrsblockade teilnehmen	7,5	–
Habe an Verkehrsblockade teilgenommen	1,7	–

Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger – ein Blick auf die Empirie

<i>Zustimmung in Prozent</i>	1998	2008
gewaltsam-passiv		
Würde an Besetzungsaktion teilnehmen	3,2	–
Habe an Besetzungsaktion teilgenommen	0,6	–
gewaltsam-aktiv		
Würde auf einer Demonstration Krach schlagen	2,2	–
Habe auf einer Demonstration Krach geschlagen	0,6	–
Würde politische Gegner einschüchtern	2,4	–
Habe politische Gegner eingeschüchtert	0,6	–
Würde Gewalt gegen Personen anwenden	2,2	–
Habe Gewalt gegen Personen angewendet	0,3	–

(Quelle: eigene Berechnung auf Basis ALLBUS 1998 (N=3234) und 2008 (N=3469))

Hier genügt es meist, nur einmal oder wenige Male politisch aktiv zu werden, wie bei Unterschriftensammlungen und Demonstrationen, die Bürger/-innen und Bürger gehen keine längerfristigen Verpflichtungen ein.

Die potenzielle Partizipation (Teilhabe) wird 1998 und 2008 mit folgendem Fragetext erhoben: »Wenn Sie politisch in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Einfluss nehmen, Ihren Standpunkt zur Geltung bringen wollten: Welche der Möglichkeiten auf diesen Karten würden Sie dann nutzen, was davon käme für Sie in Frage? Bitte nennen Sie mir die entsprechenden Kennbuchstaben.« Der Fragetext für tatsächliche Partizipation (Teilnahme) lautet 1998 und 2008: »Was davon haben Sie selbst schon gemacht, woran waren Sie schon einmal beteiligt? Geben Sie mir bitte die entsprechenden Kärtchen.«

An illegalen Formen politischer Partizipation beteiligen sich nur wenige Bürgerinnen und Bürger; ihr Anteil stagniert oder geht seit 1998 sogar leicht zurück. Die Bereitschaft, Illegales zu tun, ist zwar deutlich höher als die tatsächliche Ausführung solcher Taten, v. a. dann, wenn es um gewaltsame Handlungen geht, aber selbst sie bleibt wenig verbreitet.

Vergleichsergebnisse seit 1988 für Westdeutschland weisen darauf hin (van Deth, 2009, S. 150), dass der partizipatorische Wandel noch nicht zu Ende ist. Bürgerinnen und Bürger suchen und finden fortgesetzt alternative Formen, ihren politischen Willen zum Ausdruck zu bringen und sich an Politik zu beteiligen. Sie zeigen dabei immer seltener Interesse, sich dauerhaft an eine politische Organisation zu binden, sondern entscheiden lieber von Fall zu Fall, ob und wie sie sich in den politischen Willensbildungsprozess einbringen wollen. Die Demonstrationen zu Stuttgart 21 sind nur ein Beispiel für ein solches flexibles, zeitlich begrenztes und auf

ein spezifisches Ziel orientiertes alternatives Handeln. Die zahlreichen online-Petitionen, die gestiegene Bereitschaft und die tatsächliche Teilnahme an Demonstrationen sowie eine steigende Beteiligung an Freiwilligennetzwerken oder Boykotten sind weitere Hinweise auf die hohe Akzeptanz alternativer Beteiligungsformen. Die politische Partizipation der Bürger/-innen wird unkonventioneller und vielfältiger.

5 Die Dimensionen politischen Handelns in der Bunderepublik Deutschland

Das Ausmaß der Partizipationsbereitschaft und der tatsächlichen Beteiligung sagt noch nichts darüber aus, welche Formen der politischen Beteiligung die Bürgerinnen und Bürger miteinander kombinieren. Nehmen pflichtbewusste Wählerinnen und Wähler auch an Demonstrationen teil oder lehnen sie diese Art unkonventionellen politischen Handelns ab? Sind Bürgerinitiativen als Möglichkeit politischen Handelns gegen unliebsame politische Vorhaben in der »Mitte« der Gesellschaft angekommen oder finden sich dort eher Menschen, die auch geneigt sind, ein Regierungsgebäude zu besetzen? Sind Bürgerinnen und Bürger, die passive oder aktive Gewalt anwenden, um politischen Anliegen Gehör zu verschaffen, für konventionelle Partizipationsformen wie Engagement in Parteien überhaupt noch zugänglich?

Um diese Fragen zu klären, werden die Daten des ALLBUS einer sog. Dimensionsanalyse unterzogen. Diese stellt einen Zusammenhang zwischen den politischen Handlungen und einer latenten Hintergrundvariable, der Partizipationsdimension, her. Mit ihrer Hilfe kann überprüft werden, ob die theoretischen Konstrukte der konventionellen und unkonventionellen, legalen und illegalen Partizipation sich auch in den kombinierten Handlungen der Bürgerinnen und Bürger auffinden lassen. Denken und handeln die Bürgerinnen und Bürger also in Kategorien wie konventionell und unkonventionell und unterscheiden sie zwischen legalen und illegalen Partizipationsformen? Welche Partizipationsformen werden gebündelt?

Die Kombinationen tatsächlicher (bzw. berichteter) politischer Handlungen bündeln sich 1998 nur teilweise so wie dies aus den theoretischen Annahmen zu erwarten war: Formelle werden nicht durchgängig von informellen, legale von illegalen Handlungsalternativen unterschieden. Es zeigt sich, dass die Bürgerinnen und Bürger Einfluss im Kontext von Wahlen entweder durch Protestwahlverhalten (»mich nicht an Wahlen beteiligen« und »eine andere Partei wählen«) oder durch Normalwahlverhalten,

Tab. 2: Dimensionen politischer Teilnahme 1998 und 2008

<i>Politische Handlung:</i> <i>Ich habe schon...</i>	<i>Dimension 1998</i>	<i>Politische Handlung:</i> <i>Ich habe schon...</i>	<i>Dimension 2008</i>
meine politische Meinung gesagt mich an Wahlen beteiligt	legale, formelle oder informelle Partizipation außerhalb von Organisationen	mich an Wahlen beteiligt meine politische Meinung gesagt	legale, formelle oder informelle Partizipation außerhalb von Organisationen
an einer Unterschriftensammlung teilgenommen an einer genehmigten Demonstration teilgenommen		an einer Unterschriftensammlung teilgenommen kritisch konsumiert	
mich nicht an Wahlen beteiligt eine andere Partei gewählt in einer Partei mitgearbeitet	formelle, konventionelle Partizipation – Staatsbürgerrolle/ Protest-Wahlen legale, formelle oder informelle Partizipation innerhalb von Organisationen	mich nicht an Wahlen beteiligt eine andere Partei gewählt in einer Bürgerinitiative mitgearbeitet	formelle, konventionelle Partizipation – Staatsbürgerrolle/ Protest-Wahlen legale, formelle oder informelle Partizipation innerhalb von Organisationen
einen Kandidaten unterstützt in einer Bürgerinitiative mitgearbeitet an einer öffentlichen Diskussion teilgenommen auf Demonstrationen Krach geschlagen		an einer öffentlichen Diskussion teilgenommen in einer Partei mitgearbeitet an einer genehmigten Demonstration teilgenommen an ungenehmigter Demonstration teilgenommen	
an Besetzungsaktionen teilgenommen Gewalt gegen Personen angewendet an ungenehmigter Demonstration teilgenommen an einer Verkehrsblockade teilgenommen politische Gegner eingeschüchtert	informelle, unkonventionelle, illegale Partizipation	an online-Protestaktion teilgenommen	

Quelle: ALLBUS 1998 und 2008; eigene Berechnungen

Diskussionen, Unterschriften und Teilnahme an Demonstrationen erreichen wollen. Die Trennung der Teilhaberechte in »Pflichterfüllung« und »Eigeninitiative« wird in der idealtypischen Form nicht nachvollzogen. Die Teilnahme an Wahlen wird einer anderen als der theoretisch vorhergesagten Dimension zugeordnet: Die Bürgerinnen und Bürger unterscheiden nicht trennscharf zwischen konventioneller und unkonventioneller Partizipation. D. h. für sie gehören all diese formellen und informellen Partizipationsformen als mögliche Handlungsalternativen zusammen. In der Akzeptanz politischer Handlungen bilden sie einen möglichen Handlungsraum.

Lediglich der Bereich informeller, illegaler Partizipation stellt einen eigenen Bereich politischer Teilnahme dar. Hier bestehen keine Überschneidungen zu legalen Handlungsmöglichkeiten. Die Bürger/-innen unterscheiden auch nicht zwischen gewaltfreier oder gewaltsamer Partizipation – entweder man akzeptiert illegale Handlungen oder man akzeptiert sie nicht.

Bis 2008 haben sich diese Dimensionen weitgehend erhalten, jedoch werden genehmigte und nicht genehmigte Demonstrationen bei der politischen Teilnahme kaum mehr unterschieden. Die Bürgerinnen und Bürger orientieren sich zudem verstärkt am Organisationsgrad einer politischen Handlung. Wahlen fallen in dieselbe Kategorie wie eine Unterschrift zu leisten oder seine Meinung zu sagen: Die Teilnahme könnte schnell, ohne großen Aufwand und ohne zeitliche und persönliche Verpflichtung erfolgen. Bereits ein unwesentlich geringerer Aufwand politischen Handelns und ein etwas höherer Grad an Organisiertheit der Handlung wird zu einer anderen Kategorie, der Partizipation innerhalb von Organisationen, zugeordnet. Hier nimmt die Verbindlichkeit der Mitarbeit zu, der eigene Aufwand wäre u. U. größer. Auf dem Markt der Partizipationsmöglichkeiten scheint nun Zeit und persönliches Engagement einen noch größeren Stellenwert als 1998 einzunehmen, wenn Bürger/-innen bestimmte politische Handlungen zur Durchsetzung ihrer Interessen einsetzen. Gleichzeitig geht die Exklusivität der verfassten Partizipationsformen als Möglichkeit, den eigenen Anliegen Gehör zu verschaffen, weiter verloren.

Möchte man feststellen, in welchem Umfang politisches Handeln innerhalb einer Partizipationsdimension als politisches Betätigungsfeld angesehen wird, so kann man die Anzahl derjenigen Aktivitäten bestimmen, an denen Bürgerinnen und Bürgern bereits teilgenommen haben. Im Vergleich mit der Partizipationsbereitschaft fällt sofort ins Auge, dass deutlich weniger Bürgerinnen und Bürger diese politischen Handlungen tatsächlich ausgeführt haben als sich zuvor dazu bereit erklärt haben (vgl. auch

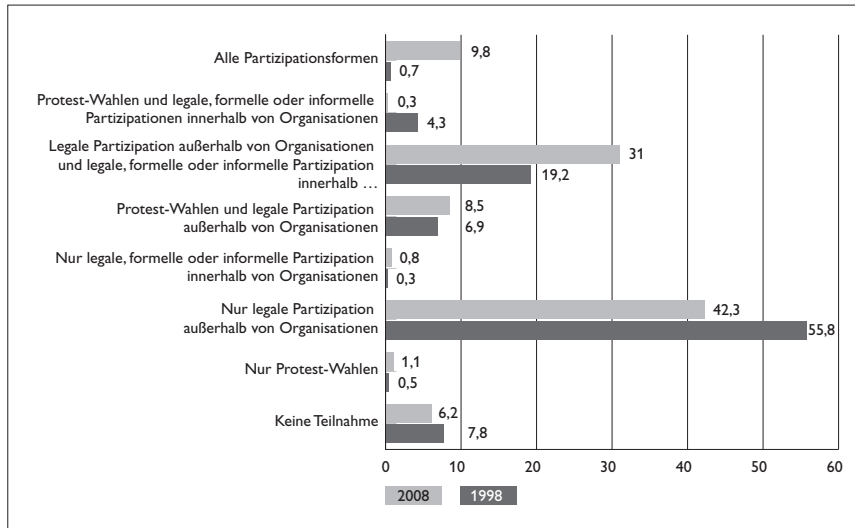
Tab. 1). Wenn es also darum geht, mehr zu tun als lediglich eine Absicht zur Durchsetzung politischer Interessen zu bekunden, so kommt das Engagement offenbar rasch zum Erliegen.

Betrachtet man die die Typen berichteter Teilnahme, so ist eine Tendenz weg von der reinen »freien« politischen Betätigung hin zu einer Partizipation innerhalb und außerhalb mehr oder weniger organisierter Formen festzustellen. Im tatsächlichen politischen Handeln zeigt sich das Bedürfnis, über Wahlen und Abstimmung hinaus am politischen Geschehen teilzunehmen und die Durchsetzung der eigenen Interessen nicht nur den gewählten Vertretern zu überlassen. Wahlen in Kombination mit anderen konventionellen und unkonventionellen, relativ rasch handhabbaren Handlungen erfahren die meiste Zustimmung, während diejenigen, die sich in organisierte Formen politischer Partizipation einbringen, auch bereit sind, dies mehrfach, d.h. in mehr als einer Organisation, zu tun. Wenn persönliches Engagement vorhanden ist, dann gilt dies auch für unterschiedliche Organisationsformen. Illegale Partizipationsformen oder Mischtypen werden 1998 nur von wenigen Bürger/-innen praktiziert. Die Entwicklung der illegalen Partizipation kann aufgrund fehlender Daten für das Jahr 2008 nicht nachvollzogen werden. 2008 gehen die Teilnahmen an online-Protesten und an nicht genehmigten Demonstrationen wie selbstverständlich in der Dimension legale, formelle oder informelle Partizipation innerhalb von Organisationen auf (Dalton, Sickle & Weldon, 2009, S. 72). Der illegale Charakter nicht genehmigter Demonstrationen scheint verloren zu gehen, online-Protestaktionen werden als technisch neue Partizipationsformen in das Repertoire mit aufgenommen.

Am Ende der Analyse von politischer Teilhabe und Teilnahme steht die Erkenntnis, dass die Bürger/-innen sich mehr als nur die Teilhabe und Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen wünschen, um am politischen Willensbildungsprozess beteiligt zu werden. Versuche einer online-Demokratie werden kritisch diskutiert (Buchstein, 2000; Buchstein & Neymanns, 2002; Kaase, 2002), Versuche, die Wähler über elektronisches Wählen zu motivieren, müssen als gescheitert betrachtet werden. Auch die klassische und im Grundgesetz (Art. 21 Abs. 1) erwähnte Beteiligungsweise über Parteien genügt ihnen bei Weitem nicht. Sie suchen vielmehr nach weiteren, auch eindringlicheren und durchaus medienwirksamen Möglichkeiten, ihren Anliegen Gehör zu verschaffen. Woher kommen diese Bedürfnisse? Man könnte durchaus annehmen, dass eine Kontaktaufnahme zu den gewählten politischen Repräsentanten genügen würde, um sich selbst in die Sphäre des Politischen einzubringen. Hier setzen auch neue Möglichkeiten der Kommunikation Maßstäbe. Kaum mehr ein

Politiker kann in modernen Demokratien ohne Interneteintrag existieren. Eine eigene Homepage, Abgeordneten-watch, Wikipedia, Facebook und Twitter gehören immer häufiger zur Grundausrüstung politischer Kommunikation der Abgeordneten.

Tab. 3: Typen politischer Teilnahme 1998 und 2008



(Quelle: ALLBUS 1998 und 2008; eigene Berechnungen; Dimensionen = Tab. 2; Anteile in Prozent)

6 Die Gründe für den Wandel – oder der »ausgeblendete Bürger« in alternativen Partizipationsformen

Was sind die Gründe für die Veränderungen im politischen Handeln? 1998 denken noch 80,8 Prozent der Befragten, dass es die Pflicht eines jeden Bürgers sei, sich an Wahlen zu beteiligen (ALLBUS 1998; keine Erhebung für 2008). Dennoch fühlen sich auch viele Bürgerinnen und Bürger vom politischen Prozess ausgeschlossen. Einmal gewählt und vielleicht nach Ablauf der jeweiligen Legislaturperiode nochmals als Repräsentant in die jeweilige Volksvertretung geschickt, scheinen sich viele Abgeordnete kaum mehr um ihre Bürger/-innen zu kümmern. Erst wenn die Verteidigung der Mandate erneut ansteht, wird das Volk wieder zur relevanten

ten Größe. Diese Annahme stellt mehr als eine böswillige Unterstellung kritischer Wissenschaftler dar. Befragt man die Bürger/-innen, so stellt sich heraus, dass die Responsivität der Parteien und Politiker trotz online-Präsenz als mangelhaft bzw. als kaum vorhanden wahrgenommen wird (Kaase, 2010). Seit den 1970er Jahren wird dieses Phänomen unter dem Begriff der Legitimitätskrise westlicher Demokratien diskutiert. Als Ursache wird u. a. die gestiegene Anspruchshaltung der Bürger/-innen und die daraus resultierende Überforderung des Staates genannt (Pharr & Putnam, 2000).

»Die Politiker kümmern sich nicht um die Anliegen (Gedanken) der Bürger/-innen« glauben drei Viertel der deutschen Bevölkerung – ein wenig schmeichelhaftes Zeugnis für unsere Volksvertreter. Wo bleibt der Gedanke des Handelns zum Wohle des Volkes, wenn das Volk sich ignoriert und einflusslos fühlt? Viele Menschen glauben außerdem, dass sie selbst oder andere weder etwas über Politik wissen, noch diese verstehen und schon gar nicht in politischen Gruppen mitarbeiten können. Die klassischen Prozesse politischer Willensbildung sind demnach zu komplex und zu einflusslos und erweisen sich zudem als Sackgassen der Interessendurchsetzung. Welche Alternativen sind denkbar?

Tab. 4: Responsivität der Regierenden 1998 und 2008

Zustimmung in %	1998	2008
Die Politiker kümmern sich nicht um meine Gedanken.	74,0	77,3
Politiker vertreten die Interessen der Bevölkerung.	36,5	41,2
Politik ist zu komplex für mich.	44,0	42,3
Ich kann in einer politischen Gruppe aktiv werden.	28,2	31,2
Die meisten Bürger sind zur Arbeit in einer politischen Gruppe fähig.	–	47,0
Ich habe keinen Einfluss auf die Regierung.	68,2	–
Ich weiß wenig über Politik.	–	37,5
Der Durchschnittsbürger hat wenig politisches Verständnis.	–	67,1

(Quelle: Allbus 1998, 2008; eigene Berechnungen; -- = nicht erhoben)

Untersucht man politische Partizipation anhand der Daten der ALLBUS-Erhebungen 1998 und 2008, so kann man die empfundene mangelhafte Responsivität der Politiker mit dem politischen Handeln der Bürger/-innen in Zusammenhang bringen: Zunächst verfallen viele Menschen, die sich von den Politikern ignoriert fühlen, ins Nichtstun. Sie sind beson-

ders häufig in den Typen der politischen Teilhabe und Teilnahme zu finden, die sich jedweder politischen Partizipation verschließen oder bei jeder Wahl für eine andere Partei stimmen. Bürgerinnen und Bürger, die sich im politischen Prozess ohne weiteres zurechtfinden, streuen ihre politischen Einstellungen und ihr politisches Handeln über alle möglichen Formen der Teilhabe und Teilnahme. Tatsächliche Aktivitäten zur Einflussnahme auf die Regierung werden in Organisationen gebündelt oder ebenfalls breit gestreut. Hierbei wird offenbar jede Möglichkeit zur Partizipation auch als Weg zur Einflussnahme gesehen und gewählt. Menschen, die die Interessen der Bevölkerung durch die Politiker überhaupt nicht mehr vertreten sehen, greifen überdurchschnittlich häufig zum Mittel des illegalen Protestes.

Insgesamt zeigt sich, dass eine gefühlte Machtlosigkeit den politischen Eliten gegenüber zu Passivität führt, wenn man sich dem politischen Prozess kognitiv nicht gewachsen fühlt. Besser ausgebildete Bürger/-innen wechseln die Partizipationsformen und schöpfen fast das gesamte Spektrum aus. Völlig Enttäuschte wählen den Weg illegalen Protestes, weil sie die legalen Partizipationsformen für nicht zielführend erachten und als Teil des (wirkungslosen) Willensbildungsprozesses empfinden.

7 Ausblick

Was bringen diese langsamen, aber stetigen Verschiebungen im politischen Handeln der Bürger/-innen mit sich? Zum einen scheint die Freiheit der Bürger/-innen hinsichtlich der Formen zu wachsen, in denen sie sich am politischen Leben beteiligen. Diese werden nicht nur vielfältiger, sie werden auch vielfältig kombiniert. Formen politischer Partizipation, die noch vor einiger Zeit als unkonventionell angesehen wurden, sind mittlerweile schon fast als konventionell, zumindest als allgemein anerkannt zu bezeichnen. Dies führt auch dazu, dass die mehr oder weniger organisierte Zivilgesellschaft im politischen Entscheidungsprozess an Bedeutung gewinnt. Politische Entscheidungen können nicht mehr einfach »am Bürger vorbei« getroffen werden, ohne erhebliche Reibungskosten zu verursachen (z. B. Stuttgart 21). Der Bürger will ernst genommen werden und fügt sich nicht mehr einfach in politische Entscheidungen. Dies erfordert auch verbesserte Kommunikationsstrategien der Politik, eine höhere Entscheidungstransparenz und frühzeitige Bürgerbeteiligung bei Gemeinschaftsprojekten. Doch auch Kehrseiten dieser allgemein als positiv erscheinenden Entwicklung sind zu bedenken. Die Ergebnisse belegen auch, dass die Bürgerinnen

und Bürger, die über mehr kognitive Ressourcen (Bildung, Einkommen) verfügen, sich häufiger an alternativen Partizipationsformen beteiligen (vgl. sog. SES-Modell und CVM-Modell; Verba, Schlozman & Brady, 1995). Protest und weiteres unkonventionelles politisches Handeln stellt nicht nur keinen Chancenausgleich zwischen unterprivilegierten und vom politischen und wirtschaftlichen Prozess frustrierten Bürger/-innen und wohlhabenden, besser ausgebildeten Landsleuten her. Vielmehr verstärkt sich die soziale Ungleichheit um eine politische Komponente und verleiht denjenigen mehr Gewicht und Gehör im politischen Willensbildungsprozess, die ohnehin schon über bessere Einflussmöglichkeiten und -ressourcen verfügen. An diesem Ungleichgewicht hat sich seit der partizipatorischen Revolution nichts verändert (Kaase, 1990, S.37–42; Dalton, Sickle & Weldon, 2009; Kaase, 2011, S.10), es scheint vielmehr durch eine zunehmende Verlagerung der politischen Partizipation in die Zivilgesellschaft – und weg von der repräsentativen Demokratie – zuzunehmen. Im Ergebnis kommt es zu sozialer Exklusion (Schlozman, Verba & Brady, 1999).

Zudem entsteht ein erhöhter Bedarf an Konfliktmanagement, welches von den Regierenden zur Lösung politischer Probleme bereitgestellt werden muss. Dies kann sich gelegentlich effizienzmindernd auswirken. Nicht nur konkurrierende kollektive, sondern auch vielfältige Einzelinteressen erschweren kollektive Entscheidungen oder Entscheidungen für das Kollektiv. Dies verstärkt noch den bereits weit verbreiteten Eindruck von den ineffizienten und wenig vertrauenswürdigen Politikern und Parteien und höhlt die Organe der Interessenkonzentration weiter aus. Inwieweit dies demokratietheoretisch Probleme aufwerfen kann, bleibt eine Frage der Zukunft.

Literatur

- BARNES, S.H. & KAASE, M. ET AL. (HRSG.) (1979). *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills: Sage.
- BUCHSTEIN, H. (2000). Präsenzwahl, Briefwahl, Online-Wahl und der Grundsatz der geheimen Stimmabgabe. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, 31, 886–902.
- BUCHSTEIN, H., NEYMANN, H. (HRSG.) (2002). *Online-Wahlen*. Opladen: Leske und Budrich.
- DALTON, R., SICKLE, A. VAN & WELDON, S. (2009). The Individual-Institutional Nexus of Protest Behavior. *British Journal of Political Science* 40, 51–73.
- DETH, J.W. VAN (2009). Politische Partizipation. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (S.141–162). Wiesbaden: VS-Verlag.

- FREITAG, M. & VATTER, A. (HRSG.) (2008). *Die Demokratien der deutschen Bundesländer*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich/UTB.
- FUCHS, G. (2008). Politik: Verfasste politische Partizipation von Frauen. In R. Becker & R. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie* (S. 539–546). Wiesbaden: VS-Verlag.
- GABRIEL, O. (2004). *Politische Partizipation*. In J. W. van Deth (Hrsg.): *Deutschland in Europa* (S. 317–331). Wiesbaden: VS-Verlag.
- GOERRES, A. (2009). *The Political Participation of Older People in Europe: The Greying of Our Democracies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GOERRES, A. (2010). Das Wahlverhalten älterer Menschen. Forschungsergebnisse aus etablierten Demokratien. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, 41, 102–120.
- INGLEHART, R. & CATTERBERG, G. (2003). Trends in political Action: the Developmental Trend and the Post-Honeymoon Decline. In R. Inglehart (Hrsg.), *Islam, Gender, Culture, and Democracy* (S. 77–93). Willowdale: de Sitter Publications.
- KAASE, M. (1981). Politische Beteiligung und politische Ungleichheit. Betrachtungen zu einem Paradoxon. In L. Albertin & W. Link (Hrsg.), *Politische Parteien auf dem Weg zur parlamentarischen Demokratie in Deutschland. Entwicklungslinien bis zur Gegenwart* (S. 363–379). Düsseldorf: Droste Verlag.
- KAASE, M. (1982). Partizipatorische Revolution – Ende der Parteien? In J. Raschke (Hrsg.), *Bürger und Parteien. Ansichten und Analysen einer schwierigen Beziehung* (S. 173–189). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- KAASE, M. (1990). Mass Participation. In M. K. Jennings & J. W. van Deth et al. (Hrsg.), *Continuities in Political Action* (S. 23–64). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- KAASE, M. (1994). Partizipation. In E. Holtmann (Hrsg.), *Politik-Lexikon* (S. 442–445). München: Oldenbourg.
- KAASE, M. (2002). Elektronische Demokratie: Wird endlich ein Traum wahr? In D. Fuchs, E. Roller & B. Weßels (Hrsg.), *Bürger und Demokratie in Ost und West. Studien zur politischen Kultur und zum politischen Prozess*. Festschrift für Hans-Dieter Klingemann (S. 260–283). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- KAASE, M. (2010). Political participation and democratic accountability. *Rivista Italiana di Scienza Politica* XL(1), 7–21.
- KAASE, M. (2011). Democracy and Political Action, *International Political Science Review*, <http://ips.sagepub.com/content/early/2011/01/08/0192512110388787>.
- KAASE, M. & MARSH (1979). Political Action. A Theoretical Perspective. In Barnes, S. H. & Kaase, M. et al. (Hrsg.), *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies* (S. 27–56). Beverly Hills: Sage.
- KLEIN, M. (2006). Partizipation in politischen Parteien. Eine empirische Analyse des Mobilisierungspotenzials politischer Parteien sowie der Struktur inner-

- parteilicher Partizipation in Deutschland. *Politische Vierteljahresschrift*, 47/1, 35–61.
- LAUTH, H.-J. (1999). Informelle Institutionen politischer Partizipation und ihre demokratiethoretische Bedeutung: Klientelismus, Korruption, Putschdrohung und ziviler Widerstand. In: H.-J. Lauth & U. Liebert (Hrsg.), *Im Schatten demokratischer Legitimität. Informelle Institutionen und politische Partizipation im interkulturellen Demokratien-Vergleich* (S.61–84). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MOSER, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- NORTH, D. (1992). *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung*. Tübingen: Mohr.
- PHARR, S. & PUTNAM, R. (2000). *Dissaffected Democracies: What's troubling the trilateral countries*. Princeton: University Press.
- PICKEL, S. & PICKEL, G. (2000). *Politische Partizipation und politische Einstellungen der osteuropäischen Transformationsstaaten im Vergleich*. F.I.T. Discussion Paper No. 04/00. Frankfurt (Oder): Frankfurter Institut für Transformationsstudien.
- PICKEL, S. & PICKEL, G. (2006). *Politische Kultur- und Demokratieforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- PUTNAM, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- ROSSTEUTSCHER, S. (2009): Soziale Partizipation und soziales Kapital. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (S.163–180). Wiesbaden: VS-Verlag.
- SCHLOZMAN, K., VERBA, S. & BRADY H.E. (1999). Civic participation and the equality problem. In T. Skocpol & M.P. Fiorina (Hrsg.), *Civic Engagement in American Democracy* (S. 427–459). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- SCHLOZMAN, K., VERBA, S. & BRADY H.E. (2010). Weapon of the strong? Participatory inequality and the Internet. *Perspectives on Politics* 8(2), 487–509.
- UEHLINGER, H.-M. (1988). *Politische Partizipation in der Bundesrepublik. Strukturen und Erklärungsmodelle*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- VERBA, S., SCHLOZMAN, K.L. & BRADY, H.E. (1995). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.

Neue Formen der Bürgerbeteiligung in der Kommunalpolitik

Einleitung und Problemstellung

Spätestens seit den 1960er Jahren bieten eine Vielzahl basisdemokratischer Initiativen und Bewegungen wichtige politische Handlungsräume für Bürger/-innen und beeinflussen so auf unterschiedliche Weise die politische Willensbildung in Deutschland (Kost, 2008, S. 9). Mittlerweile haben alle Bundesländer die Möglichkeit der direkten Demokratie, insbesondere auch auf der kommunalen Ebene eingeführt. Gerade die Kommunen werden dabei als die Kristallisationspunkte einer aktiven Bürgergesellschaft gesehen und gelten als Schulen der Demokratie (Bürsch, 2005, S. 27; Kortmann, 2002, S. 427f.). Allerdings scheinen von Seiten der politischen Eliten nach wie vor Versuche unternommen zu werden, die aufkommenden Partizipationsbegehren in »staatsrechtlich gezimmerte Laufställe« zurückzudrängen (Gessenharter, 1996, S. 7). Zudem drohen die Versuche der kommunalen Demokratisierung auf eine »Demokratisierung der Machtlosigkeit« hinauszulaufen, da die Kommunen mit ihren geringen Kompetenzen und finanziellen Nöten als schwächstes Glied in der Staatsorganisation anzusehen sind (Jakob, 2010, S. 234).

Wenn die »partizipatorische Revolution« nicht als ein Strohfeuer verpuffen soll, dann müssen in modernen repräsentativen Demokratien institutionelle Arrangements gefunden werden, die das Partizipationsbedürfnis in Erfolg versprechende feste Bahnen lenken (Kaase, 1982, S. 187). Gerade der massive Rückgang der Wahlbeteiligung bei Kommunalwahlen macht die Notwendigkeit kommunalpolitischen Handelns bei der Suche nach neuen Formen politischer Beteiligung und Teilhabe sowie neuen Formen lokaler politischer Legitimation besonders deutlich (Vetter, 2008, S. 69), denn »...nur wenn Sinnhaftigkeit zur zentralen Kategorie für politisches Handeln wird, fühlen sich Menschen angesprochen« (Frank et al., 2005).

1 Politische Beteiligung als Herausforderung für das (kommunal-)politische Handeln

Die Kommune ist für die Bürger/-innen nicht nur »Heimat«, sondern auch der wohl wichtigste Ort, um sich politisch zu engagieren. Bürger/-innen sehen sich als Experten ihrer eigenen – lokalen – Lebenswelt (Gessenharter, 1996, S. 5f.). Die Besonderheit der kommunalen Ebene lässt sich mit dem Begriff der »Nähe« und den damit verbundenen Hoffnungen verbinden (Andersen, 1998, S. 7).

Tab. 1: Nähedimensionen und erhoffte Vorteile der kommunalen Selbstverwaltung

Nähedimension	Erhoffte Vorteile
Räumliche Nähe	Basisbezug zum Bürger
Sachliche Nähe	Problemkenntnis vor Ort
Politische und sozial-kommunikative Nähe	Klima des Vertrauens Harmonisierung Höherer Kontakt zw. Repräsentanten und Bevölkerung Mehr Partizipationschancen
Emotionale Nähe	Identifikations- und Engagementbereitschaft auch im Zusammenhang mit »Heimatbildung«

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Andersen, 1998, S. 7)

Aus dieser angenommenen Nähe resultiert, dass auf lokaler Ebene eine hohe Partizipationsbereitschaft, ein stärkerer direkter Einbezug unorganisierter Bürger/-innen und eine gemeinschaftlich akzeptierte Problemlösung häufig eher für möglich gehalten werden (Holtkamp, 2006, S. 186). Diesen Hoffnungen stehen allerdings einige empirische Befunde gegenüber, die die dargestellte Hoffnung zumindest hinterfragen. Insbesondere die Bemühungen zur Modernisierung der Kommunalverwaltungen unter dem Leitbild des »New Public Management« haben den »demokratischen Anspruch« der kommunalen Ebene eher in den Hintergrund gedrängt. »Ratsmitglieder werden in diesem Prozess häufig nicht oder erst sehr spät einbezogen, der Bürger kommt in diesen Konzepten lediglich als Kunde, nicht aber als mitgestaltender Akteur vor« (Hill, 1997, S. 24). Unter diesem »demokratischen Dilemma« wird verstanden, »... dass mit zunehmender Informalisierung der politischen Entscheidungsprozesse zwar die formale Effizienz erhöht werden kann, aber

damit auch Ausschluss-Wirkungen für größere Teile der Bevölkerung verbunden sind und generell die Kontrollierbarkeit des politischen Handelns sinkt« (Fürst, 2006, S. 52).

Generell ist in Deutschland ein Vertrauensverlust der Bürger/-innen gegenüber den Eliten beobachtbar, der auch vor den kommunalen Repräsentanten nicht halt macht. Die größte Vertrauenserosion fand bereits in den 1980er und 1990er Jahren statt und wurde durch die aktuellste Krise der Finanzmärkte weiter verstärkt. Gleichzeitig haben viele Menschen Zukunftsängste und sehen in der Ursache für ihre Probleme das Versagen des demokratischen Systems bzw. in der »Problemlösungs(un)fähigkeit« des etablierten politisch-administrativen Systems (Walk, 2009, S. 22). In einer Bertelsmannstudie glauben fast alle Interviewten, dass die Menschen in Deutschland betrogen und fehlinformiert werden. Sie bevorzugen deshalb die direkte Demokratie gegenüber der repräsentativen. Etwa 20 Prozent der Befragten sehen in der direkten Demokratie sogar die einzige Chance zukunftsfähiger Gestaltung (Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 3 ff.).

Die Politik im Wohlfahrtsstaat ist folglich nicht so erfolgreich, als dass sie unter funktionalen Gesichtspunkten ganz auf sich selbst setzen könnte (Luhmann, 2005, S. 114 ff.), weil sie immer erkennbarer auf die »Zulieferdienste« anderer Systeme angewiesen ist. Besonders deutlich wird dies in der Kommune, wo die Finanzierungsprobleme oder der demografische Wandel sowie der Rückgang von Steuereinnahmen zu spüren sind (König & Füchtner, 2000, S. 14). »Die Vitalität der kommunalen Selbstverwaltung und die Handlungsfähigkeit der Städte sind dramatisch gefährdet. Einer immer größeren Zahl von Städten gelingt es trotz intensiver Konsolidierung nicht, ihre Haushalte auszugleichen. Viele Kommunen stehen vor allem wegen des immer schnelleren Wachstums der Sozialausgaben vor dem finanziellen Zusammenbruch« (Deutscher Städtetag, 2010).

Insbesondere in diesem Zusammenhang haben die Parteien schon seit längerem den/die Bürger/-in als Ressource wiederentdeckt und so hat die parteiübergreifende Forderung nach bürgerschaftlichem Engagement Dauerkonjunktur und wird mit Verweis auf die Erschöpfung der Potenziale von Markt und Staat als eine Art politische »Allzweckwaffe« in Stellung gebracht (Zimmer & Nährlich, 2000, S. 9). Ulrich Beck kritisiert dabei, dass »... ›Selbstverantwortung‹ und ›Zivilgesellschaft‹ nur beschönigende Wörter für eine Politik [sind], die Kosten und Probleme auf den so genannten selbstverantwortlichen Bürger abwälzt. Hier wird das hohe Wort der Selbstverantwortung missbraucht, und Individuen werden zu Müllschluckern aller sozialen und ökonomischen Folgeprobleme privater Gewinnmaximierung und des Staatsabbaus gemacht« (Beck, 2000).

Für kommunalpolitisches Handeln sind folglich Engagement und Partizipation in einer Klammer zu sehen, denn die Verkettung von Mitwirkung an der Aufgabenerfüllung und der Teilhabe an politischen Entscheidungen ist der wissenschaftlichen Erkenntnis geschuldet, dass sich Menschen nur dann an der Leistungserstellung beteiligen werden, wenn sie sich auch als politische Auftraggeber prinzipiell ernst genommen fühlen (Winkel, 2005, S. 2). Einblicke des Bürgers in die Planerrolle und in die Politik könnten außerdem zu einer neuen Wahrnehmung politischer Probleme führen und Vertrauen schaffen. Außerdem könnte sich durch diese besondere Art der politischen Bildung das Interesse an Politik erhöhen (Winkler, 2005, S. 106 ff.). Mit der Zeit könnten die Bürger/-innen Erfahrungen sammeln, so dass ein höheres Niveau an Selbstbestimmung und das Verstehen von repräsentativer Demokratie erreicht werden könnten (Himmelman, 2005, S. 47). Die Hoffnungen auf der kommunalen Ebene sind nach wie vor existent, allerdings steckt die kommunale Ebene in einem Ressourcendilemma innerhalb des föderalen Staatsaufbaus und führt zu einem immer schärferen Ton seitens der Verfechter der Kommunen: »Der staatliche Gesetzgeber ... nutzt die Regularien der Aufgaben- und Finanzverteilung, die Ressourcen der Kommunen auszubeuten« (Jungfer, 2005, S. 78).

Neben der Ressourcen-Frage, die eine »Demokratisierung der Machtlosigkeit« bedeutet, – denn welchen Sinn hat es, über nicht vorhandene Ressourcen demokratisch zu entscheiden – ist auch das kommunalpolitische Handeln und damit die Möglichkeiten der Demokratisierung der Kommunen von der Landesgesetzgebung abhängig.

Kommunalpolitisches Handeln im Schatten der Ländergesetzgebung

Die Länder regeln das politisch-institutionelle Setting ihrer eigenen Kommunen vor allem durch die Gemeindeordnungen. Die Bedeutung dieses Rechts, die »Staatsfundamentalnormen« im Landesbereich selbst festzulegen, ist auch vom Bundesverfassungsgericht als eines der Essenziale des deutschen Bundesstaatsystems hervorgehoben worden. Es ist z. B. den Ländern überlassen, ob die demokratische Gesetzgebung allein dem Parlament vorbehalten sein soll, oder ob daneben für ein Volksgesetzgebungsverfahren Raum ist (Böhringer & Schmidt, 1991, S. 135 ff.). Einen Überblick über die Bewertung der direktdemokratischen Möglichkeiten bietet das »Volksentscheids-Ranking 2010« des Vereins »Mehr Demokratie e. V.«, das die gesetzlichen Regelungen der Bundesländer für die direkte Demo-

kratie auf Landesebene (Volksbegehren/Volksentscheide) und auf kommunaler Ebene (Bürgerbegehren/Bürgerentscheide) vergleicht.

Tab. 2: Volksentscheids-Ranking 2010

Platz	Bundesland	Gesamt	Landesweit	Kommunal
1	Hamburg	gut (1,9)	gut (2,3)	gut (1,5)
2	Berlin	gut (2,3)	befriedigend (3,3)	sehr gut (1,3)
3	Bayern	befriedigend (2,55)	befriedigend (3,4)	gut (1,7)
4	Thüringen	befriedigend (2,9)	ausreichend (4,0)	gut (1,8)
5	Bremen	befriedigend (3,25)	befriedigend (3,1)	befriedigend (3,4)
6	Nordrhein-Westfalen	befriedigend (3,45)	ausreichend (3,7)	befriedigend (3,2)
7–8	Sachsen	ausreichend (3,55)	ausreichend (3,6)	ausreichend (3,5)
7–8	Schleswig-Holstein	ausreichend (3,55)	ausreichend (4,0)	befriedigend (3,1)
9	Rheinland-Pfalz	ausreichend (3,9)	ausreichend (4,1)	ausreichend (3,7)
10	Hessen	ausreichend (4,0)	mangelhaft (4,5)	ausreichend (3,5)
11	Mecklenburg-Vorpommern	ausreichend (4,25)	ausreichend (4,2)	ausreichend (4,3)
12–13	Brandenburg	ausreichend (4,3)	mangelhaft (4,5)	ausreichend (4,1)
12–13	Niedersachsen	ausreichend (4,3)	ausreichend (4,1)	mangelhaft (4,5)
14	Sachsen-Anhalt	ausreichend (4,4)	ausreichend (4,0)	mangelhaft (4,8)
15	Baden-Württemberg	mangelhaft (4,9)	mangelhaft (5,3)	mangelhaft (4,5)
16	Saarland	ungenügend (5,5)	ungenügend (6,0)	mangelhaft (5,0)

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an *Mehr Demokratie e. V.*, 2010, S. 6)

Das Fazit der Studie von »Mehr Demokratie e. V.« ist, dass die direkte Demokratie in Deutschland in den letzten Jahren bürgerfreundlicher geworden ist. In mehreren Bundesländern wurden Reformen sowohl für die Landesebene als auch für die kommunale Ebene verabschiedet. Insgesamt lässt sich aber für das vergangene Jahrzehnt kein Trend der Häufigkeit von Verfahren feststellen (vgl. *Mehr Demokratie e. V.*, 2010, S. 3 ff.). Dies ergab auch der Bürgerbegehrensbericht aus dem Jahr 2007. Denn direktdemokratische Instrumente sind oft noch unbekannt und nur etwa in einem Fünftel der bun-

desdeutschen Gemeinden, Städte und Landkreise fand eine direktdemokratische Initiative statt (vgl. Rehmet & Mittendorf, 2008, S. 33). Fritz Scharpf stellte bereits in den 1970er Jahren fest, dass die politische Beteiligung der Bürger/-innen nicht als praktikables Strukturprinzip für die Organisation der zentralen Entscheidungsprozesse im politischen System akzeptiert ist. Daraus folgt aber keineswegs die Irrelevanz des Partizipationspostulates. Vielmehr kommt es darauf an, seine möglichen Anwendungsbereiche differenzierter zu bestimmen, als dies bisher geschehen ist (Scharpf, 1972, S. 66). Es fehlen nach wie vor überzeugende Entwürfe universeller Partizipation (Scharpf, 1973, S. 122).

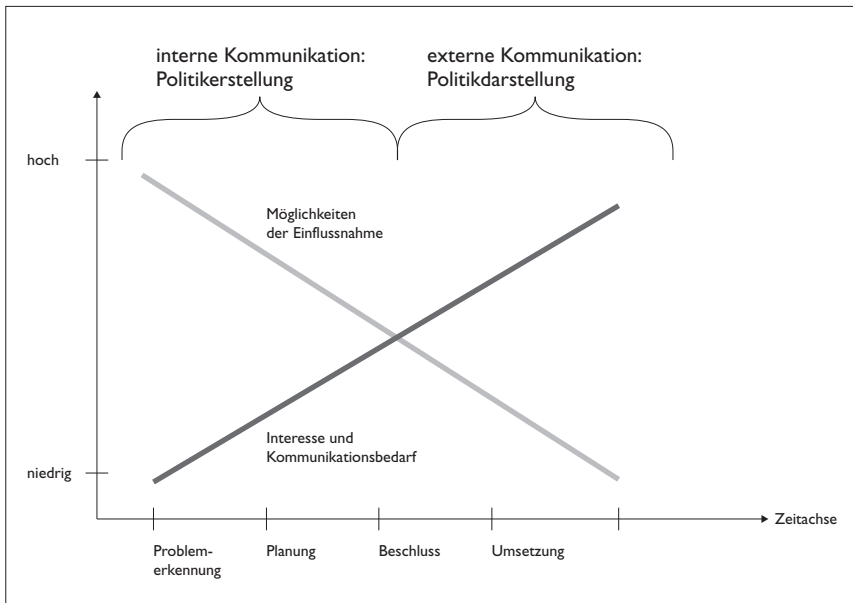
Politisches Handeln als Kommunikations- und Beteiligungsherausforderung

Die traditionellen Formen der Interessenvermittlung im repräsentativen System sind mittlerweile umstritten. Inzwischen verlangen die Bürgerinnen und Bürger mehr Mitsprache durch Beteiligung (Weßels, 1993, S. 100). Der qualitative Wandel in der menschlichen Erfahrung mit Veränderungsprozessen macht einen »demokratischen Experimentalismus« notwendig, der auf die selbstaktive Gestaltungskraft der Menschen zielt. Dieser stellt eine Suchbewegung für neue Probleme dar, für die es im Lösungsvorrat der traditionellen Strukturen keine befriedigenden Antworten gibt (Keupp, 2003, S. 17). »Das repräsentative System ist eben kein Ersatz für Kommunikation mit den Bürgerinnen und Bürgern. Kommunikation ist vielmehr die ständig einzulösende Bringschuld der repräsentativen Demokratie« (Sarcinelli, 1994, S. 27).

Bezogen, sowohl auf die Herstellung der politischen Medienöffentlichkeit als auch auf nichtmediale Formen der Kommunikation, steigen die Anforderungen an die Kommunikations- und Medienkompetenz politischer Akteure (Jarren, 1998, S. 94). Die Annahme, dass »expert communities« als ein »idealisiertes System öffentlicher Information« fungieren, in dem sich politische Ideen und Perspektiven unter verschiedenen Politikspezialisten entwickeln und über Politiker und die Massenmedien in die Bevölkerung diffundieren (Kaase, 1998, S. 51), wird zunehmend in Frage gestellt. Abbildung 1 verdeutlicht diesen Zusammenhang.

Je näher ein Beschluss bzw. eine politische Entscheidung rückt, je weniger kann Einfluss außerhalb des Entscheidungskreises genommen werden. Gleichzeitig steigen aber das Interesse und der Kommunikationsbedarf von Betroffenen, je näher der Beschluss und die Umsetzung kommen.

Abb. 1: Kommunikationsformen im Beteiligungsparadoxon



(Quelle: König & König, 2010, S. 131)

2 Kommunalpolitisches Handeln neu justieren. Das Beispiel der Bürgerbeteiligung im Rahmen der Kommunal- und Verwaltungsreform in Rheinland-Pfalz

Das Land Rheinland-Pfalz ist gerade mitten in einer Kommunal- und Verwaltungsreform, in der auch die demokratischen Handlungsmöglichkeiten in den Kommunen verändert werden. Prinzipiell sind Kommunal- und Verwaltungsreformen schwer kommunizierbare, komplexe Verfahren. Hier wird auch die Problematik des Beteiligungsparadoxons besonders deutlich. In der Problemerkennungs- und Planungsphase werden mögliche Konsequenzen und Inhalte medial kaum aufbereitet, da der Nachrichtenwert der Reformen zu dieser Zeit gering ist. Der Nachrichtenwert ist erst dann besonders hoch, wenn die Reformen beschlossen sind und gegen den Widerstand von Betroffenen umgesetzt werden sollen. Deshalb muss die politische Öffentlichkeit in einem Prozess immer wieder herge-

stellt werden. Der erste Versuch einer Funktional- und Kreisstrukturreform des Landes Mecklenburg-Vorpommern scheiterte beispielsweise u. a. an mangelnder Kommunikation. Nach langer parlamentarischer Diskussion und gegen massiven kommunalpolitischen Widerstand stoppte das Landesverfassungsgericht Mecklenburg-Vorpommern mit dem Urteil vom 26.7.2007 diese Reform. Die Richter kritisierten damals u. a. einen fehlenden Abwägungsprozess und eine mangelnde Diskussion von Alternativen. Damit hat die höchstrichterliche Rechtsprechung u. a. das Gesetz aufgrund eines Kommunikationsversagens zu Fall gebracht (März, 2007, S. 433). Mittlerweile hat der Landtag in Mecklenburg-Vorpommern ein neues Reformgesetz verabschiedet, das diesen Einwänden genüge tun soll.

Inhaltlich sorgen bei Kommunal- und Verwaltungsreformen insbesondere die Neuzuschneide von Gebietskörperschaften für Protest und Widerstand, denn die bereits ausgeführte Dimension der »Nähe« verdeutlicht, dass die Gemeindegröße ein Einflussfaktor ist, der in nahezu allen Fragen die Kommunalpolitik prägt. Die »Souveränität« bzw. Existenz von Gemeinden liegt allerdings von jeher allein in der Macht des Landesgesetzgebers (Andersen, 1998, S. 10). Debatten über die optimale Größe von Gemeinden sind zugleich ein zentraler Bezugspunkt der Ausgestaltung von Demokratie (Heinelt, 2008, S. 144), denn die Demokratie der Gemeinde zielt auf die Beteiligung an der Verwendung und Verwaltung des Eigentums der Gemeinde (Ellwein, 1994, S. 11). Kommunal- und Verwaltungsreformen sind folglich ein empirisches Feld, das die absolute Abhängigkeit der kommunalen Ebene von der Landesebene prägnant deutlich werden lässt sowie die diskutierten Herausforderungen politischen Handelns in den Vordergrund stellt.

Die Bürgerbeteiligung im Rahmen der Reform

Die Kommunal- und Verwaltungsreform in Rheinland-Pfalz »startete« in der vergangenen 15. Legislaturperiode (18.05.2006 bis 17.05.2011). Dabei ging das Land einen einmaligen Weg einer medial breit angelegten und aufwendigen Bürgerbeteiligung. Ministerpräsident Kurt Beck betonte bereits in seiner Regierungserklärung vom 30. Mai 2006 den politischen Willen, dass ihm eine umfassende Einbeziehung der Bürgerinnen und Bürger in den Reformprozess besonders wichtig sei. Die Bürgerinnen und Bürger sollten auf dem Reformweg mitgenommen und informiert werden. Mit ihnen sollte diskutiert werden und ihre Meinungen, Ideen und Vorschläge sollten angemessen in den Beratungen berücksichtigt werden. »Die Reform kann im Ergebnis nur gelingen, wenn Landespolitik, Kom-

munen und Bevölkerung gemeinsam daran mitwirken. Sowohl Politik, Wissenschaft, Kommunen und die kommunalpolitischen Kräfte als auch die Bürgerinnen und Bürger sollen den Prozess mittragen und mitgestalten« (Bruch, 2008, S. 7). Die Bürgerbeteiligung war gestuft und umfasste folgende Beteiligungsmöglichkeiten:

- Neun Regionalkonferenzen (Oktober bis November 2007): Die Kommunal- und Verwaltungsreform wurde in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Zielgruppe waren vor allem kommunale Mandats- und Funktionsträger (Fachpublikum), die mit dem Innenminister (ca. 2 bis 3 Stunden pro Konferenz) über die Reform diskutierten.
- Fünf Bürgerkongresse (Frühjahr 2008): Bürgerinnen und Bürger diskutierten gemeinsam über Verbesserungsmöglichkeiten von Verwaltung sowie über Kriterien einer Gebietsreform. Zum Einsatz kam die Methode der Zukunftskonferenz, die zeitlich jeweils einen ganzen Samstag umfasste.
- Sechs Planungszellen (Juni 2008). Bürgerinnen und Bürger erarbeiteten und diskutierten mehrere Tage intensiv mögliche Reformansätze. Das Ergebnis wurde dem Ministerpräsidenten im September 2008 in einem »Bürgergutachten« übergeben.
- Die Ergebnisse der Bürgerkongresse und Planungszellen wurden von der Administration (Ministerium des Inneren und für Sport) zusammengefasst und thematisch gegliedert. Im Frühjahr 2009 wurden auf dieser Grundlage die Meinungen der Bürgerinnen und Bürger in einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung mittels 10.000 Telefoninterviews (Dauer: ca. 30 Minuten) erfasst und eine freiwillige Online-Befragung durchgeführt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung ließ sich feststellen, dass mit der Intensität der Beteiligungsmethode die Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger stieg. Deren Partizipationsbereitschaft war zudem hoch und sie zeigten sich an weiterer Beteiligung im Reformprozess interessiert und forderten den generellen Ausbau direktdemokratischer Mitwirkungsmöglichkeiten (Sarcinelli, König, & König, 2009, S. 2).

Reformfolge: Mehr Mitwirkung auf der kommunalen Ebene

Am 8. September 2010 wurden zwei Gesetzesentwürfe (Landtagsdrucksache 15/4489 bzw. Landesregierung Rheinland-Pfalz, 2010) im Landtag beschlossen. Neu ist der Wegfall des sogenannten Positivkatalogs für Bürgerbegehren und Bürgerentscheide in der Gemeindeordnung (GemO),

sodass die Möglichkeiten für diese Beteiligungsformen erheblich erweitert werden können. Nach dem neuen § 17a Abs. 1 GemO kann auch der Gemeinderat beschließen, dass über eine Angelegenheit der Gemeinde ein Bürgerentscheid stattfindet. Diese Option des Gemeinderates soll zu einer besseren Klärung bedeutsamer und kontrovers gebliebener Fragen beitragen und zusätzlich eine stärkere aktive Einbindung der Bürger/-innen in kommunalpolitische Angelegenheiten ermöglichen. Der Zeitraum, in dem ein Bürgerbegehren gegen den Beschluss eines Gemeinderates angestrengt werden kann, wurde außerdem verdoppelt und liegt jetzt bei vier Monaten. Mit der Änderung des § 17a Abs. 5 GemO kann jetzt auch von den Vertretern des Bürgerbegehrens eine Kompromisslösung mit dem Gemeinderat ausgehandelt werden. Zuvor musste der Bürgerentscheid stattfinden, wenn der Gemeinderat das Bürgerbegehren nicht in vollem Umfang beschloss (Hartloff, 2010, S. 3f.). In der jetzt anstehenden 16. Legislatur soll zudem die so genannte »Absichtsbürgerbeteiligung« eingeführt werden, in der noch vor Beginn eines Großprojektes die Kommunikation mit den Bürgerinnen und Bürgern ermöglicht werden kann (Beck 2011, S. 28f.).

3 Fazit und Bewertung

Mit der breit angelegten Bürgerbeteiligung wurde Neuland betreten und gerade die Politik selbst war in diesem Prozess in einer lernenden Rolle (Charlier, 2010, S. 369). Die Bürger/-innen als Politikberater zu begreifen und zu aktivieren bietet die Chance, neue und auch experimentelle Schritte für eine Modernisierung der Demokratie zu erproben (Sarcinelli & König, 2010, S. 3). In der Folge wurde eine »behutsame« Demokratiereform eingeleitet, die die kommunale Ebene betrifft. Bei der Frage, ob die neu geschaffenen partizipativen Möglichkeiten erfolgreiches Handeln in der Kommune begünstigen, muss sich auf die kommunalpolitischen Eliten fokussiert werden (Jung, 2008, S. 15f.). Die empirischen Ergebnisse einer im Rahmen der Kommunal- und Verwaltungsreform durchgeführten Elitenbefragung deuten darauf hin, dass die Suche nach neuen Regelungsräumen zur zentralen Herausforderung in den Beteiligungsprozessen vor Ort werden wird. Die Befragten weisen auf eine »Überforderung« hin, weil komplexe Bürgerbeteiligung jenseits der bisherigen gesetzlichen Regelungen nicht zum Aufgabenbereich und Verwaltungsalltag der Befragten gehört. »Selbst die Verwaltung hier, wäre überfordert [...] Weil keiner von uns das Wissen hat. Das ist etwas Neues ... da sind auch wir dann die Laien, selbst die Ortsbürgermeister oder Beigeordneten« (65/18 19)

(Sarcinelli, König, & König, 2010, S.20). Zusammenfassend können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Die Bürgerbeteiligung im Rahmen der Kommunal- und Verwaltungsreform ist Auslöser für eine Demokratiereform auf kommunaler Ebene.
2. Die neu geschaffenen gesetzlichen Handlungsmöglichkeiten sorgen für eine höhere Komplexität, die die politischen Entscheider mit ihrem Handeln jetzt ausfüllen müssen.
3. Die Einbindung der Bürgerinnen und Bürger in komplexe Vorhaben (z.B. freiwillige Fusionen von Kommunen) überfordert die kommunalen Akteure teilweise. Als Hilfestellung wurde hierfür ein Leitfaden erarbeitet, der im Internet abgerufen werden kann (www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb6/sowi/ipw/publikationen/gutachten-online.pdf).
4. Das Changieren mit neuen Regelungsräumen wird sich für das kommunalpolitische Handeln insbesondere unter Legitimations- und Akzeptanzgesichtspunkten weiterentwickeln, um die repräsentative Demokratie zu entlasten. Das Changieren zwischen den Polen repräsentativer und plebiszitärer Demokratie erfordert weitere theoretische und empirische Forschung, um politischen Akteuren Hinweise zu geben, an welchem Orientierungsrahmen oder Modell sie ihr künftiges Handeln ausrichten können. Ein Vorschlag für einen solchen Orientierungsrahmen bzw. Theoriemodell ist der der »Deliberativen Governancearena (DGA)« (König & König, 2011). Deliberative Governancearenen sind »Ermöglichungsräume von Regelungsprozessen« deliberativer Kommunikation, die im Rahmen von Governanceprozessen geschaffen werden und das Ziel haben, eine bestimmte Zielgruppe zu involvieren. Bezogen auf parlamentarische Entscheidungsprozesse ermöglichen die DGA eine professionalisierte Responsivität. DGAs können dabei ganz unterschiedlich geschaffen werden, sei es durch Wirkungen direkter Demokratie oder unterschiedliche Beteiligungsmethoden. Das Modell DGA wurde im März 2011 von der Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (SRzG) ausgezeichnet (http://www.generationen-gerechtigkeit.de/images/stories/Preise/beitrag_koenig.pdf).
5. Als Folge wird in der Kommune der Kompetenzerwerb der politischen Akteure und der Verwaltung mit neuen Teilnehmungsmodellen und deren Umsetzung der zentrale Schlüssel für erfolgreiches politisches Handeln; denn nur wenn Sinnhaftigkeit zur zentralen Kategorie für politisches Handeln wird, fühlen sich Menschen angesprochen und sind zur Leistungserbringung und Mitarbeit bereit. »Sinn als Grundlage der Politik verweist [dann] auf das Persönliche in der Politik als ihr demokratisches Fundament« (Frank et al., 2005, S.20).

Literatur

- ANDERSEN, U. (1998). Kommunalpolitik als Experimentierfeld für Reformen. *Eine Einführung*. In U. Andersen (Hrsg.), *Gemeinden im Reformprozeß* (S. 5–8). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- BECK, U. (2000). *Mehr Zivilcourage bitte. Ein Vorschlag an die Adresse Gerhard Schröders: Wir brauchen eine Gesellschaft engagierter Individuen*. DIE ZEIT vom 25. Mai 2000.
- BERTELSMANN STIFTUNG (2009). *Vertrauen in Deutschland. Eine qualitative Wertestudie der Bertelsmann Stiftung. Task Force »Perspektive 2020 – Deutschland nach der Krise«*. www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30530_30531_2.pdf (Abruf am 27.12.2009).
- BLÜMEL, W. (1997). Mitwirkung der kommunalen Gebietskörperschaften und ihrer Spitzenverbände an der Gesetzgebung. In K. Lüder (Hrsg.), *Staat und Verwaltung. Fünfzig Jahre Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer* (S. 331–344). Berlin: Duncker & Humblot.
- BÖHRINGER, A., & SCHMIDT, W. W. (1991). Die Landtage – ihre Arbeit im Wandel des Bundesstaatensystems. In A. Böhringer (Hrsg.), *Bundestag, Bundesrat, Landesparlamente: Parlamentarismus und Föderalismus im Unterricht und in der politischen Bildung* (S. 133–161). Rheinbreitbach: Neue Darmstädter Verl.-Anst.
- BRUCH, K.-P. (2008). Die Kommunal- und Verwaltungsreform in Rheinland-Pfalz. *DEMO – die Monatszeitschrift für Kommunalpolitik. Beilage: SGK-Rheinland-Pfalz Extra*, 4–8.
- BÜRSCH, M. (2005). Das Bürgergutachten und das Leitbild Bürgergesellschaft. In P. C. Dienel (Hrsg.), *Die Befreiung der Politik* (1. Aufl., S. 26–27). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- CHARLIER, C. (2010). Die Staatskanzlei als politisches Führungsinstrument. In U. Sarcinelli, J. W. Falter, G. Mielke & B. Benzner (Hrsg.), *Politik in Rheinland-Pfalz. Gesellschaft, Staat und Demokratie* (S. 355–372). Wiesbaden: VS-Verlag.
- DEUTSCHER STÄDTETAG (2010). *Städte begrüßen Zusagen des Finanzministers zu Gewerbesteuer und Sozialausgaben – Appell von 170 Kommunalpolitikern. Berliner Resolution der deutschen Städte zur kommunalen Finanzlage*. www.staedtetag.de/imperia/md/content/presmedi/2010/16.pdf (Abruf am 14.05.2011).
- ELLWEIN, T. (1994). *Das Dilemma der Verwaltung. Verwaltungsstruktur und Verwaltungsreformen in Deutschland*. Mannheim: BI-Taschenbuchverl.
- FRANK, M., GÜNTER, A., KNECHT-KAISER, U., KÖLZER, A., KRONDORFER, B., KRÜGER, S., ET AL. (2005). *Sinn – Grundlage von Politik* (1. Aufl.). Rüsselsheim: Göttert.
- FÜRST, D. (2006). Regional Governance. *Ein Überblick*. In R. Kleinfeld, H.

- Plamper & A. Huber (Hrsgs.), *Regional Governance Band 1. Steuerung, Koordination und Kommunikation in regionalen Netzwerken als neue Formen des Regierens* (S. 37–59). Osnabrück, Universitätsverlag.
- GESSENHARTER, W. (1996). Warum neue Beteiligungsmodelle auf kommunaler Ebene? Kommunalpolitik zwischen Globalisierung und Demokratisierung *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50*, 3–13.
- HARTLOFF, J. (2010). *Änderungsantrag der Fraktion der SPD (Drucksache 15/4940) zu dem Gesetzentwurf der Landesregierung (Drucksache 15/4488)*. Mainz: SPD-Fraktion in Rheinland-Pfalz.
- HEINELT, H. (2008). *Demokratie jenseits des Staates. Partizipatives Regieren und Governance* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- HILL, H. (1997). Verwaltungsmodernisierung als Demokratie in der Kommune. In J. Bogumil & L. Kißler (Hrsg.), *Verwaltungsmodernisierung und lokale Demokratie. Risiken und Chancen eines neuen Steuerungsmodells für die lokale Demokratie* (S. 23–31). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- HIMMELMANN, G. (2005). *Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch* (2., überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- HOLTKAMP, L. (2006). Partizipative Verwaltung – hohe Erwartungen, ernüchternde Ergebnisse. In J. Bogumil, W. Jann & F. Nullmeier (Hrsg.), *Politik und Verwaltung. Politische Vierteljahrszeitschrift. Sonderheft 37/2006* (S. 185–207).
- JAKOB, G. (2010). Infrastrukturen und Anlaufstellen zur Engagementförderung in den Kommunen. In T. Olk, A. Klein & B. Hartnuss (Hrsg.), *Engagementpolitik: die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe* (S. 233–259). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- JARREN, O. (1998). Medien, Mediensystem und politische Öffentlichkeit im Wandel. In U. Sarcinelli (Hrsg.), *Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur* (S. 74–94). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- JUNG, O. (2008). *Direkte Demokratie – Erfahrungen und Perspektiven*. www.infoseiten.slpb.de/fileadmin/daten/dokumente/Direkte_Demokratie_-_Erfahrungen_und_Perspektiven.pdf (Abruf am 23.11.2009).
- JUNGFER, K. (2005). *Die Stadt in der Krise. Ein Manifest für starke Kommunen*. Berlin.
- KAASE, M. (1982). Partizipatorische Revolution – Ende der Parteien. In J. Raschke (Hrsg.), *Bürger und Parteien: Ansichten und Analysen einer schwierigen Beziehung* (S. 173–189). Melsungen: Bernecker.
- KAASE, M. (1998). Demokratisches System und die Mediatisierung von Politik. In U. Sarcinelli (Hrsg.), *Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft:*

- Beiträge zur politischen Kommunikationskultur* (S.24–51). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- KEUPP, H. (2003). Lokale Einrichtungen zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements: Freiwilligenagenturen, Selbsthilfekontaktstellen, Senorenbüros u. Ä. – Chancen und Restriktionen. In Deutschland. Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements (Hrsg.), *Bürgerschaftliches Engagement in den Kommunen* (S. 13–51). Opladen: Leske + Budrich.
- KÖNIG, K., & FÜCHTNER, N. (2000). »Schlanker Staat« – eine Agenda der Verwaltungsmodernisierung im Bund. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- KÖNIG, M., & KÖNIG, W. (2010). Politische Kommunikation durch regierungsiniierte Bürgerpartizipation? Die politische Kommunikation im Kontext der Bürgerbeteiligung im Rahmen der Kommunal- und Verwaltungsreform in Rheinland-Pfalz. In K. Mok & M. Stahl (Hrsg.), *Düsseldorfer Forum Politische Kommunikation. Beiträge des 5. Düsseldorfer Forums Politische Kommunikation* (S. 129–148). Berlin: Frank & Timme.
- KÖNIG, M., & KÖNIG, W. (2011). Deliberative Governancearenen. *Die Überwindung kooperativer Problemlösungen in der deutschen Parteiendemokratie*. www.generationengerechtigkeit.de/images/stories/Preise/beitrag_koenig.pdf (Abruf am 31.3.2011)
- KORTMANN, K. (2002). Soziales Handeln und politisches Lernen. Der Beitrag der Zivilgesellschaft zur Entwicklung bürgerschaftlicher Handlungskompetenz. In M. Thomas & W. Reinhard (Hrsg.), *Die Bürgergesellschaft Perspektiven für Bürgerbeteiligung und Bürgerkommunikation* (S. 421–436). Bonn: Dietz.
- KOST, A. (2003). Direkte Demokratie auf kommunaler Ebene. In A. Kost & H.-G. Wehling (Hrsg.), *Kommunalpolitik in den deutschen Ländern* (S. 335–348). Bonn.
- KOST, A. (2008). Direkte Demokratie, Springer eBook Collection Humanities, Social Science [Dig. Serial] <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90900-4>.
- LANDESREGIERUNG RHEINLAND-PFALZ (2010). *Landtagsdrucksache 15/4489. Gesetzentwurf der Landesregierung. Zweites Landesgesetz zur Kommunal- und Verwaltungsreform*.
- LUHMANN, N. (2005). Der Wohlfahrtsstaat zwischen Evolution und Rationalität. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft* (3. Aufl., S. 108–120). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- MÄRZ, W. (2007). Verwaltungsreform ohne Regionalkreise. Zum Urteil des LVfG Mecklenburg-Vorpommern. *Neue Justiz Zeitschrift für Rechtsentwicklung und Rechtsprechung in den Neuen Ländern*, 10/07, 433–443.
- MEHR DEMOKRATIE E.V. (2010). *Volksentscheids-Ranking 2010*. Berlin.

- REHMET, F., & MITTENDORF, V. (2008). Erster Bürgerbegehrensbericht Deutschland 1956–2007. In U. M. Mehr Demokratie e. V./Forschungsstelle Bürgerbeteiligung und Direkte Demokratie (Hrsg.), www.mehr-demokratie.de/fileadmin/pdfarchiv/bund/2007-buergerbegehrens-bericht.pdf.
- SARCINELLI, U. (1994). Öffentlichkeitsarbeit der Parlamente: ein Problemaufriss. In U. Sarcinelli, Deutsche Vereinigung für Parlamentsfragen & Schleswig-Holstein. Landtag (Hrsg.), *Öffentlichkeitsarbeit der Parlamente. Politikvermittlung zwischen Public Relations und Parlamentsdidaktik ; Referate und Diskussionsbeiträge einer Tagung der Deutschen Vereinigung für Parlamentsfragen e. V. und des Schleswig-Holsteinischen Landtages am 18. und 19. März 1993 in Kiel* (S. 19–33). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- SARCINELLI, U., & KÖNIG, M. (2010). Die Chancen von Politikberatung durch Bürgerbeteiligung – Das Beispiel der Kommunal- und Verwaltungsreform in Rheinland-Pfalz. *Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 6/2010 vom 01.04.2010*, 1–6.
- SARCINELLI, U., KÖNIG, M., & KÖNIG, W. (2009). *Bürgerbeteiligung im Rahmen der Kommunal- und Verwaltungsreform in Rheinland-Pfalz. Gutachten zur ersten und zweiten Stufe der Bürgerbeteiligung Oktober 2007 – September 2009*. Mainz/Landau: Staatskanzlei und Ministerium des Inneren und Für Sport Rheinland-Pfalz.
- SARCINELLI, U., KÖNIG, M., & KÖNIG, W. (2010). Bürgerbeteiligung im Rahmen der Kommunal- und Verwaltungsreform in Rheinland-Pfalz. Gutachten zur Bürgerbeteiligung in der Freiwilligkeitsphase. Leitfaden für kommunale Gebietskörperschaften. In M. d. I. u. f. S. R.-Pfalz (Hrsg.), www.google.com/url?sa=X&q=http://www.ism.rlp.de/fileadmin/ism/downloads/moderne_verwaltung/kommunal-_und_verwaltungsreform/LeitfadenUniKoLaB%25C3%25BCrgerbeteiligung.pdf&ct=ga&cad=s7:f2:v0:d1:i1:ld:e1:p0:t1284913869:&cd=Xbm1u5S-4Ys&usg=AFQjCNFZovWy8skoH1hN1CeujdAvrEjJQ.
- SCHARPF, F. W. (1972). *Demokratiethorie zwischen Utopie und Anpassung* (2., unveränd. Aufl.). Konstanz: Univ.-Verl.
- SCHARPF, F. W. (1973). Demokratie als Partizipation. In M. Greiffenhagen (Hrsg.), *Demokratisierung in Staat und Gesellschaft* (S. 117–123). München: Piper.
- VETTER, A. (2008). Institutionen und lokale Wahlen: Wo bleiben die Wähler? In A. Vetter (Hrsg.), *Erfolgsbedingungen lokaler Bürgerbeteiligung* (S. 49–72). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- WALK, H. (2009). Krise der Demokratie und die Rolle der Politikwissenschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte Apuz*, 52/2009, 22–28.
- WESSELS, B. (1993). Politische Repräsentation als Prozess gesellschaftlich-parlamentarischer Kommunikation. *Parlament und Gesellschaft: eine Funktionsanalyse der repräsentativen Demokratie*(73), 99–137.

- WINKEL, O. (2005). Eine aktive Bürgerschaft – zum demokratiepolitischen Nulltarif nicht zu haben. *Ansprüche*, 4, 12–15.
- WINKLER, J. (2005). Raum schaffen für Beteiligung. In P. C. Dienel (Hrsg.), *Die Befreiung der Politik* (1. Aufl. ed., S. 106–109). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- ZIMMER, A., & NÄHRlich, S. (2000). Zur Standortbestimmung des bürgerschaftlichen Engagements. In A. Zimmer & S. Nährlich (Hrsg.), *Engagierte Bürgerschaft: Traditionen und Perspektiven* (S. 9–22). Opladen: Leske + Budrich.

Nichtregierungsorganisationen (NGOs) als Foren politischen Handelns auf inter- nationaler Ebene?

Einleitung

Die Globalisierung von politischen Problemlagen sowie die damit verbundenen nationalstaatlichen Kompetenzeinbußen haben zur Etablierung neuer Formen des Regierens geführt, die sich durch einen eher horizontalen und netzwerkartigen Charakter auszeichnen. Was bedeuten diese Änderungen für den Stellenwert und die Chancen politischen Handelns der Bürgerinnen und Bürger? Die neuen Formen des Regierens haben unter anderem dazu geführt, dass Staaten versuchen, die Ressourcen nichtstaatlicher Akteure in Anspruch zu nehmen, um auf diese Weise ihre Problemlösungsfähigkeit erhöhen zu können. Neben privatwirtschaftlichen Organisationen mit ihren umfangreichen materiellen Ressourcen und ihrer fachlichen Expertise werden dabei auch die Kompetenzen zivilgesellschaftlicher Akteure (NGOs) nachgefragt, die als Träger von Erfahrungswissen, (Gegen-)Expertise und moralischer Autorität zu einem Hoffnungsträger einer effektiveren Problembearbeitung sowie einer Demokratisierung internationaler Kooperationsstrukturen geworden sind.

Der Bedeutungszuwachs internationaler NGOs (INGOs) stellt eine Reaktion auf die zunehmende Komplexität und den grenzüberschreitenden Charakter von Problemen, die abnehmende Steuerungsfähigkeit von Nationalstaaten und die zunehmende Liberalisierung im politischen und wirtschaftlichen Bereich sowie die Entwicklungen in den Informations- und Kommunikationstechnologien dar. Im Folgenden soll danach gefragt werden, inwiefern und mit Hilfe welcher Strategien die NGOs durch ihr politisches Handeln den in sie gesetzten Erwartungen gerecht werden (können).

Um ein klareres Bild von dem Phänomen zu bekommen, über das so unterschiedliche Auffassungen bestehen, werden im Folgenden zunächst die wichtigsten begrifflichen Differenzierungen – Abgrenzung nach

außen einerseits und Binnendifferenzierung andererseits – aus der Forschung über NGOs eingeführt (1). Es folgen Ausführungen zum politischen Handeln der INGOs auf internationaler Ebene (2). Dabei wird zwischen mehreren Strategien unterschieden: Lobbying (3), Kampagnenarbeit (4) und Serviceleistungen (5). In einem weiteren Abschnitt werden die Beziehungen der NGOs zur Wirtschaftswelt beleuchtet (6) und die globalisierungskritische Bewegung einer näheren Betrachtung unterzogen (7). Abschließend wird die Frage der Legitimität von NGOs diskutiert und ihr potenzieller Beitrag zur Legitimierung internationaler Politik skizziert (8).

1 NGOs in Abgrenzung zu anderen politischen Akteuren

Der Begriff »NGO« wurde das erste Mal von den Vereinten Nationen im Jahre 1949 gebraucht (Art. 71 der Charta der Vereinten Nationen). Er wurde zunächst auf eine große Bandbreite von Organisationen angewandt. Seitdem ist eine Vielzahl von Synonymen entstanden, welche die Heterogenität der mit diesem Begriff umfassten Organisationen weiter veranschaulichen. So spricht man auf internationaler Ebene von »*international non-governmental organizations*« (INGOs), »*non-profit associations*«, »*new social movement organizations*«, »*people's organizations*«, »*grassroots support organizations*«, »*civil society organizations*« etc. Um diese Vielfalt in den Griff zu bekommen, sind zunächst bestimmte definitorische Abgrenzungen nach außen notwendig. Fasst man die konsensfähigen Merkmale von NGOs in Abgrenzung zu anderen Organisationen zusammen, so lassen sie sich als Verbände definieren, die

1. unabhängig von der Regierung bzw. dem Staat agieren und weder regierungsamtliche Ressourcen noch staatliche Ämter besitzen oder anstreben (Parteien streben nach staatlichen Ämtern bzw. Regierungsmacht und fallen demnach nicht unter den hier vorgeschlagenen NGO-Begriff),
2. nicht gewinnorientiert handeln (Damit fallen Unternehmen aus der Definition heraus. Es gibt allerdings eine wachsende Anzahl von NGOs, die von Unternehmensverbänden [BINGOs – *business-friendly international non-governmental organizations*] gegründet und mit einem »grünen Mantel« getarnt werden. Diese NGOs werden als BONGOs [*business organized non-governmental organizations*] bezeichnet.),
3. ausschließlich öffentliche Interessen (in Stellvertreterfunktion) wahrnehmen. Greven und Willems sprechen 1995 in diesem Zusammenhang von der »interessenfreien Vertretung allgemeiner Ziele in der

- Form moralischer Forderungen«. Sie definieren als interessenfrei »die Vertretung solcher Ziele, deren Realisierung ihren Advokaten keine selektiven Vorteile materieller oder immaterieller Art verschafft« (S. 77). Willems bezeichnet 2000 NGOs als advokatorische Vertreter moralischer Forderungen, die auf Mitleid, Altruismus sowie politischen und ethisch-moralischen Prinzipien basieren (S. 66.) und deren Handeln sich
4. an universellen Prinzipien und Gemeinnützigkeit orientiert (Mit diesem Definitionsmerkmal werden Lobbygruppen, religiöse Gemeinschaften, internationale Verbrechen syndikate, Terroristenvereinigungen und Separatistengruppen aus der NGO-Definition ausgeschlossen.) und
 5. politische Zielsetzungen verfolgt (Diese Definition schließt beispielsweise kriminelle Vereinigungen, Sportverbände und Taubenzüchtervereine aus.) (vgl. Take, 2002, S. 42).

Neben der Abgrenzung der NGOs nach außen, lässt sich noch eine interne Differenzierung vornehmen, bei der NGOs nach ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund, ihren Zielen, ihrer Programmatik, ihren Strategien, ihren Aktionsformen, ihrer Organisationsstruktur, ihren Handlungsebenen, ihren finanziellen Ressourcen, ihrer Bestandsdauer, ihrem legalen Status sowie hinsichtlich ihrer Allianzpartner zu unterscheiden wären. Fokussiert man die Betrachtung auf ihr politisches Handeln, so geraten in erster Linie die programmatische Ausrichtung, die Strategien und Aktionsformen sowie die Allianzpartner in den Blick.

- Hinsichtlich ihrer programmatischen Ausrichtung lässt sich zwischen stärker »wertorientierten« und stärker »erfolgsorientierten« NGOs unterscheiden (vgl. Hey & Brendle, 1994). Für wertorientiert handelnde NGOs steht die Darstellung der eigenen Position als die »Richtige« und »Notwendige« im Vordergrund. Die Identität der Organisation ist also von besonderer Bedeutung. Grundsatzfragen besitzen einen hohen Stellenwert, weshalb ihre Kompromissbereitschaft und -fähigkeit stark eingeschränkt ist. Bei »erfolgsorientierten« NGOs steht dagegen in erster Linie die Realisierbarkeit eines Zieles im Vordergrund. Kooperationsstrategien und der Zugang zum politischen Prozess spielen hier die dominierende Rolle. Alle Positionen sind grundsätzlich verhandelbar. Konfliktregelung ist das herrschende Prinzip.
- Auf der Ebene der Strategien ist zwischen Konfrontationsstrategien und Kooperationsstrategien zu differenzieren. Während Konfrontationsstrategien in erster Linie dazu dienen sollen, Maximalforderungen (z. B. die Abschaffung der WTO oder die Vernichtung aller ABC-Waffen) wieder stärker als Alternative zu profilieren, setzen die Kooperationsstrate-

gien verstärkt auf die Problembearbeitung durch Lobbyarbeit, Unterstützung der Konsensfindung zwischen den staatlichen Delegationen und Informationsinput (z. B. in Form von Umweltverträglichkeitsstudien, wissenschaftlichen Gutachten etc.).

- Die große Bandbreite verschiedenster NGOs äußert sich exemplarisch auch in den vielfältigen Aktionsformen, die sich beobachten lassen. Welche Aktionsformen bei den einzelnen NGOs zur Anwendung kommen, kann von ihrem kulturellen Hintergrund, ihrer programmatischen Ausrichtung, ihren Zielen, der politischen Gelegenheitsstruktur und der Stärke ihrer Gegner abhängen (vgl. Rucht, 1994, S. 88f.). Pragmatisch lassen sich hier konventionelle von unkonventionellen Aktionsformen unterscheiden. Zu den konventionellen Aktionsformen sind Projektarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Informationsbeschaffung und -input in politische Verhandlungsprozesse, die Beratung politischer Entscheidungsträger, die Vermittlung zwischen verschiedenen Akteuren sowie andere traditionelle Lobbyaktivitäten zu zählen. Unkonventionelle Aktionen beinhalten Petitionen, Demonstrationen, Sitzblockaden, Besetzungen etc.
- Was die potenziellen Allianzpartner betrifft, so ist festzuhalten, dass NGOs, die strukturkonservative Ziele mit Hilfe kooperativer Strategien verfolgen, bessere Chancen im politischen System haben, etablierte und damit einflussreiche Allianzpartner zu finden, als NGOs, die reformerische bis revolutionäre Zielsetzungen mit unkonventionellen Mitteln zu erreichen versuchen. Letztere finden ihre Allianzpartner eher unter den Organisationen, die ebenfalls außerhalb des politischen Systems stehen.

2 Die politische Einflussnahme von NGOs auf internationale Institutionen

Alle Formen transnationaler kollektiver Aktivitäten von NGOs beziehen sich auf internationale Normen, um Einfluss auf die Weltpolitik zu nehmen. Das politische Handeln in transnationalen NGOs zielt auf die Schaffung, Stärkung, Implementierung und Überwachung internationaler Normen. Internationalen Normen kommt dabei entweder die Rolle von Ressourcen (moralische Autorität) oder politischen Gelegenheiten zu, auf die sich die Akteure beziehen, um ihre kollektiven Überzeugungen in politische Prozesse einzuspeisen.

Der Einfluss von NGOs auf die internationale Politik lässt sich mit dem Theorieangebot der Bewegungsforschung näher beleuchten. So gewinnen NGOs Staaten und internationale Organisationen für ihre Ideen und Vor-

schläge durch strategische *Framing*-Prozesse, deren Wirkung im Wesentlichen von zwei Faktoren abhängt: zum einen von der politischen Gelegenheitsstruktur, die sich durch den Zugang zu Institutionen, der Präsenz von einflussreichen Verbündeten (Vorreiter-Staaten, internationale Sekretariate, Medien etc.) und das Vorhandensein oder die Abwesenheit von Konflikten bestimmen lässt und zum anderen durch organisationseigene Mobilisierungsstrukturen, wozu *Entrepreneure* (NGOs mit Erfahrungen, Charisma und Visionen sowie Ressourcen und Koordinierungskapazitäten), ExpertInnen (Wissenschaftsnetzwerke mit Fachwissen sowie Betroffene mit Erfahrungswissen) und eine internationale Unterstützerbasis zählen. NGOs bringen Themen auf die politische Agenda, indem sie strategisch von den Medien Gebrauch machen, auf Fälle des Versagens der internationalen Staatengemeinschaft reagieren (Verbot bestimmter Waffengattungen, Schutz der Wälder, Schuldenlast der Entwicklungsländer oder Kinderarbeit) und mit Hilfe von strategischem *Framing* unkonventionelle Allianzpartner gewinnen (z.B. die Versicherungswirtschaft für die Klimaschutzkampagne, die Kirchen für die Schuldenerlasskampagne). Generell ist die Zahl der potenziellen Unterstützer auf internationale Ebene verhältnismäßig hoch. Gleichzeitig sind diese aufgrund der Entfernungen und sprachlicher und kultureller Unterschiede schwerer zu mobilisieren. Außerdem ist auf internationaler Ebene auch die Zahl potenzieller Gegner bzw. Widersacher höher. Das strategische *Framing* beinhaltet neben der gezielten Aufdeckung von mobilisierungsfähigen Missständen deren interessen geleitete Definition, ihre Zuschreibung zu bestimmten Verursachern und das Propagieren ausgewählter Lösungen. Um in den damit einhergehenden Aufdeckungs- und Zuschreibungskonflikten die Oberhand zu gewinnen, müssen die NGOs schließlich auch die Anschlussfähigkeit ihrer Forderungen an etablierte Wertvorstellungen bzw. universelle Prinzipien sicherstellen. »Die Herausforderung für NGOs besteht also darin, *frames* [bzw. Rahmungen eines Problems, I. T.] zu finden, die mit den Erfahrungen und Vorstellungen ihrer Zielgruppe in Einklang gebracht werden können (*frame alignment*)« (Joachim, 2001, S.216).

Neben dem eben beschriebenen Agenda-Setting ist auch die aktive Teilnahme von NGOs an internationalen Verhandlungsprozessen ein wichtiger Einflusskanal. Das Ausmaß ihres Einflusses hängt nicht zuletzt von den Rechten ab, die ihnen im Rahmen internationaler Politikprozesse zugestanden werden. Diese können sich auf den Zugang zu offiziellen Dokumenten beschränken, um Einsicht in informelle Papiere erweitert werden sowie einen Beobachterstatus mit oder ohne Mitspracherechte umfassen (vgl. Brühl, 2001). Die Teilnahmerechte gründen sich auf den abgestuf-

ten Konsultativstatus des ECOSOC von 1996 (genereller Konsultativstatus, spezieller Konsultativstatus, Roster) für internationale NGOs, der inzwischen auf nationale und regionale NGOs erweitert wurde. Sie gelten allerdings nur für den formalen Verhandlungsverlauf. Dabei bleibt die Tatsache unberücksichtigt, dass aufgrund der zunehmenden Konflikthaftigkeit und des steigenden Zeitdrucks bei internationalen Verhandlungen immer öfter auf informelle Treffen ausgewichen wird, zu denen NGOs wenn überhaupt auf Einladung des jeweiligen Vorsitzenden teilnehmen können. Inwieweit NGOs zu internationalen Verhandlungsprozessen zugelassen werden hängt von der jeweiligen Verhandlungssituation ab (vgl. Brühl, 2001).

3 NGOs in Kooperation mit Staaten am Beispiel Anti-Landminen-Kampagne

Zur Einflussnahme auf die internationale Politik setzen NGOs auch auf die zeitweilige Kooperation mit so genannten Vorreiterstaaten. Ein Beispiel dafür ist die Anti-Landminenkampagne des transnationalen Netzwerks ICBL. Die ICBL zielte auf ein Verbot von Nutzung, Produktion, Lagerung, Verkauf, Transport und Export von Antipersonenminen, die Errichtung eines Fonds zur Betreuung der Opfer und zur Räumung der Minen sowie eine Verpflichtung der Staaten, in diesen Fonds einzuzahlen. Auf einer internationalen Konferenz verständigten sich mehr als 50 NGOs aus unterschiedlichen Ländern 1993 auf zahlreiche nationale Kampagnen, in deren Mittelpunkt medial vermittelte simple, emotionale und ideologiefreie Botschaften standen (Mekata, 2000, S. 147). Um moralische Autorität zu generieren, bemühte man sich um Authentizität, Expertise und etablierte Verbündete, wie zum Beispiel das Internationale Rote Kreuz. Begleitet wurde die Kampagnenarbeit durch Lobbying auf nationaler und internationaler Ebene, um Problembewusstsein bei den politischen Entscheidungsträgern zu erzeugen. Dabei halfen den NGOs persönliche Fürsprachen einzelner Parlaments- bzw. Kongressabgeordneter mit denen sie kooperierten, die Zeugnisse von Betroffenen, Expertise und die Bloßstellung von in die Minenproduktion involvierten Unternehmen (*shaming*). Ergänzend bemühten sich die NGOs um staatliche und internationale Allianzpartner. Neben dem UN-Generalsekretär, dem UNHCR, der EU und der OAU konnten auch Vorreiterstaaten wie Frankreich, Großbritannien, Österreich und Kanada gewonnen werden. Die von der kanadischen Regierung im Mai 1996 initiierte Ottawa-Konferenz sollte den stockenden internationalen Verhandlungsprozess voranbringen, indem

nur Staaten eingeladen wurden, die sich vorher für einen Aktionsplan ausgesprochen hatten. Die NGOs erhielten einen offiziellen Beobachterstatus und wurden vom Konferenzleiter als Kooperationspartner eingebunden. In diesem separierten Verhandlungsprozess gelang es der Kerngruppe der Verbotsbefürworter gemeinsam mit den NGOs und gegen den Widerstand von Staaten wie den USA, Australien und Japan, die für Ausnahmeregelungen plädierten, einen Vertrag vorzulegen, den im Dezember 1997 122 Länder ratifizierten und der am 1. März 1999 in Kraft trat. Dies war nach allgemeiner Auffassung auch ein Verdienst des transnationalen Netzwerks ICBL, das die Verhandlungen durch Agenda-setting und Expertise sowie Berichte von Betroffenen vorantrieb, auf nationale Regierungen einwirkte, die Verhandlungen transparenter machte, Vertrauen durch den Aufbau persönlicher Kontakte und die Kooperation mit nationalen Delegierten schaffte, politische Entscheidungsträger und Experten außerhalb internationaler Konferenzen zusammenbrachte und nationale Kampagnen mit Expertise und Kontakten unterstützte und für diese Bemühungen 1997 den Friedensnobelpreis erhielt.

4 NGOs im Konflikt mit Staaten am Beispiel der Menschenrechtspolitik

Die Tatsache, dass sich Regierungen immer weniger auf die Unverletzlichkeit innerer Angelegenheiten berufen können, wenn ihnen Menschenrechtsverletzungen oder andere Verstöße gegen internationale Normen von anderen Staaten, internationalen Organisationen oder auch NGOs nachgewiesen werden, bedeutet einen tiefen Wandel im internationalen System (Risse, 2000, S. 178). NGOs können hier eine wichtige Rolle spielen, indem sie gestützt auf ihre moralische Autorität, ihr »Betroffenenwissen« und transnationale Netzwerke das Verhalten von Staaten überwachen und diese im Falle entdeckter Normverletzungen öffentlich anprangern. Um ihre Wirkmächtigkeit zu verbessern suchen sie nicht selten die Unterstützung anderer Staaten oder von internationalen Organisationen, die sie zu Sanktionsmaßnahmen gegen den Normen verletzenden Staat auffordern (vgl. das Bumerang-Modell von Risse, 2000, S. 190). Damit gelingt es NGOs, Druck von unten und oben auf die Staaten auszuüben, die sich Normverletzungen schuldig machen. Dies gelingt insbesondere bei den Staaten, die offiziell liberale Werte bzw. universelle Prinzipien propagieren, während zerfallende Staaten oder nichtstaatliche Akteure wie Warlords für NGOs nicht erreichbar sind (Risse, 2000, S. 205).

5 Kampagnenarbeit als politische Handlungsmöglichkeit von NGOs

Betrachtet man die Formen politischen Handelns auf internationaler Ebene, so spielen auch Kampagnen eine wichtige Rolle. Als themenzentrierte und zielgerichtete Protestformen außerhalb des regulären politischen Prozesses zielen sie auf einen spezifischen Gegenstand und formulieren konkrete Forderungen. Damit geben sie den verschiedenen Kampagnenereignissen ihre Richtung, Kontinuität und Identität. Kampagnen lassen sich entlang verschiedener Dimensionen ausdifferenzieren: thematisch (Frieden, Achtung der Menschenrechte, Klimaschutz etc.), zeitlich (auf eine Weltkonferenz, ein Gipfeltreffen, eine Katastrophe bezogen oder langfristig angelegt) und adressatenspezifisch (Staaten, internationale Organisationen, privatwirtschaftliche Unternehmen oder Konsumenten als Zielgruppe). Um eine Kampagne zu initiieren bedarf es beispielsweise außergewöhnlicher Ereignisse, leicht kommunizierbarer Missstände, klar identifizierbarer Ziele und Verantwortliche oder der glaubhaften Androhung Kosten verursachender Maßnahmen wie z. B. die Mobilisierung von Konsumenten oder Gerichtsverfahren. Bei der Durchführung transnationaler Kampagnen müssen differierende politische Kulturen, politische Gelegenheitsstrukturen sowie Sprachbarrieren und das weitgehende Fehlen transnationaler Medien bzw. Öffentlichkeiten berücksichtigt werden (CNN, al-Dschasira, Facebook oder Twitter können dies nur zum Teil kompensieren).

Um mit einer transnationalen Kampagne einen Wandel bestimmter Praktiken und Politiken zu erreichen, sind die NGOs vor die Aufgabe gestellt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt am meisten Erfolg versprechende Arena und die richtigen Adressaten für die Kampagnenarbeit zu identifizieren (vgl. Chapman, 2001, S. 261). Transnationale Kampagnen weisen deshalb eine Mehrebenenstruktur auf, die den verschiedenen Handlungsebenen unterschiedliche Aufgaben und Funktionen zuspricht (Koordination auf transnationaler Ebene, Umsetzung auf nationaler Ebene, Spendenakquise und Mitgliederrekutierung auf lokaler Ebene). Lahusen (2002, S. 89f.) unterscheidet zwischen Aufklärungskampagnen, die auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen von Zielgruppen zielen (Informations- und Überzeugungsarbeit in Form von Öffentlichkeitsarbeit); Aktionskampagnen, die auf die Mobilisierung der Öffentlichkeit und/oder einer spezifischen Zielgruppe ausgerichtet sind (öffentliche Unterstützung, Ausübung von Druck auf Dritte durch Aktionen und Proteste); Rekrutierungskampagnen, die auf die Allokation von Ressourcen für die eigene Organisationsarbeit fokussiert sind; und Einflusskampagnen,

die die Beeinflussung von Entscheidungsträgern anstreben (Lobbying). Die unterschiedlichen Kampagnentypen gehen in der Praxis ineinander über. Auf internationaler Ebene waren zunächst Einflusskampagnen vorherrschend. Mit dem Aufkommen neuer Kommunikationstechnologien und -kanäle gewannen dann Aufklärungs- und Rekrutierungskampagnen (globale Events wie die *Live Aid*-Konzerte etc.) an Bedeutung bevor vor allem die globalisierungskritische Bewegung schließlich auch Aktionskampagnen auf internationaler Ebene initiierte (Seattle, Genua, Heiligendamm etc.). Inzwischen wird die Lobbyarbeit auf Regierungskonferenzen zunehmend von Medienkampagnen und öffentlichen Protesten begleitet.

Kampagnen richten sich aber auch zunehmend gegen Unternehmen, die in einer globalisierten Welt einerseits an Einfluss gewonnen haben, während gleichzeitig die Anforderungen an die Responsivität von Firmen gegenüber ihrem soziopolitischen Umfeld gestiegen sind. So sind die Unternehmen zunehmend auf ein umwelt- und sozialverträgliches Image angewiesen, um auch weiterhin einen guten Absatz ihrer Produkte erzielen zu können. Damit steigen für NGOs die Chancen, von Unternehmen angehört zu werden. Sie nutzen diese Chancen, indem sie die Aktivitäten von transnationalen Unternehmen überwachen (Corporate Watch, Global Trade Watch, Germanwatch etc.), aufgedeckte Missstände dokumentieren und bezeugen (Kinderarbeit, Giftmüllentsorgung, Patentanmeldungen für Saatmittel oder Arzneien, umweltschädigende Ausbeutung von Rohstoffen), Aufklärungskampagnen über die Praktiken von transnationalen Unternehmen wie Nike, Monsanto oder Shell organisieren, Aktionsversammlungen als Aktionspodien nutzen oder zu Konsumentenboykotts (Greenpeace vs. Shell) aufrufen.

Bei der Anwendung konfrontativer Strategien gegenüber Unternehmen sind den NGOs allerdings Grenzen gesetzt. So ist es nicht leicht, auf internationaler Ebene genug Menschen für Boykotte zu mobilisieren; dies gilt insbesondere für entsprechende Aktivitäten auf der südlichen Hemisphäre. Darüber hinaus funktionieren Kampagnen nur bei solchen Unternehmen, deren Produkte direkt vermarktet werden, dabei auf sensible Konsumenten treffen und die deshalb auf ein gutes Image angewiesen sind. Schließlich wirken auch die Risiken von Schadensersatzforderungen der Unternehmen der uneingeschränkten Anwendung konfrontativer Strategien entgegen. Zusammen mit der wachsenden Problemlösungsorientierung vieler NGOs haben diese Rahmenbedingungen zu einer verstärkten Anwendung kooperativer Strategien gegenüber den Unternehmen geführt (vgl. Newell 2001: 192f.). Zu diesen kooperativen Strategien zählen *Eco-consumerism* (Propagierung alternativer Lösungen im markt-

wirtschaftlichen Wettbewerb wie zum Beispiel den Greenfreeze-Kühlschrank oder das 3-Liter-Auto), Projektzusammenarbeit bzw. Ökosponsoring (z. B. Hertie-BUND), Verhaltenskodizes (schaffen mehr Transparenz für Kunden, Anleger und Arbeitnehmer und bewahren Unternehmen vor staatlichen Regulierungen) und *Stewardship* Regime (Zertifikationsinstitutionen wie FSC oder MSC sind stärker institutionalisiert als Verhaltenskodizes und bieten die Möglichkeit der fortlaufenden Kommunikation).

6 NGOs als internationale Dienstleister

Insbesondere im Bereich der internationalen Entwicklungszusammenarbeit treten die NGOs weniger als advokatorische Organisationen auf, sondern konzentrieren sich häufig auf die Rolle eines Dienstleisters, der bei humanitären Katastrophen, struktureller Armut und gesundheitsgefährdenden Infrastrukturdefiziten Gegenmaßnahmen, häufig in Projektform, ergreift. Obwohl NGOs sich mit ihrer humanitären Hilfe zahlreiche Verdienste erworben haben, muss gleichzeitig auf die Gefahren verwiesen werden, in die sich NGOs begeben, wenn Sie die Rolle eines Dienstleisters annehmen. So besteht das Risiko der politischen Instrumentalisierung der Hilfsleistungen von NGOs durch staatliche aber auch nichtstaatliche Akteure. Ihre Hilfe kann unbeabsichtigt einen Beitrag zur Herrschaftssicherung von autoritären Regimen leisten sowie zur Rechtfertigung der Absenkung staatlicher Entwicklungshilfeausgaben von Geberländern. Mit ihrem privaten Engagement kompensieren NGOs den Rückzug der Staaten und internationaler Organisationen aus der Entwicklungshilfe und damit aus ihrer Verantwortung (Roth, 2005, S. 117).

Gerade in der Entwicklungszusammenarbeit sind NGOs zudem häufig auf finanzielle Zuweisungen von Staaten angewiesen und riskieren so eine finanzielle Abhängigkeit von ihren Geberländern (Reinhardt, 2002, S. 369). Die meistens projektbezogenen Mittel enthalten zudem Vorgaben über die inhaltliche, personelle und finanzielle Ausgestaltung der Projekte und schränken so den Handlungsspielraum der NGOs ein. Besonders problematisch ist das humanitäre Engagement von NGOs in Konflikten. Ihr Einsatz für Verwundete und andere Notleidende kann einen Beitrag zur Verlängerung von Konflikten leisten. Zudem laufen die NGOs Gefahr, als parteiisch wahrgenommen zu werden und setzen sich so erheblichen Sicherheitsrisiken aus (Reinhardt, 2002, S. 370). Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, in welcher Form und in welchem Umfang sich die NGOs zukünftig in den Entwicklungsländern engagieren sollten.

7 Zivilgesellschaft in Opposition zu Globalisierungstendenzen

Die seit einigen Jahren aktive globalisierungskritische Bewegung, wie sie durch NGOs wie ATTAC repräsentiert wird, zielt auf die Mobilisierung der Öffentlichkeit gegen die der Globalisierung zugeschriebenen sozialen, ökonomischen, ökologischen und politischen Missstände. Anknüpfend an ein weit verbreitetes gesellschaftliches Unbehagen gegen die Auswüchse des Kapitalismus (etwa im Bereich der Finanzmärkte), die ungebrochene Wachstumsdoktrin und den auf Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung zielenden ökonomischen Neoliberalismus stellt sie nicht nur die herrschenden Verhältnisse in Frage, sondern ergänzt den ökonomischen Diskurs um wesentliche Aspekte sozialer Gerechtigkeit, kultureller Vielfalt und ökologischer Nachhaltigkeit und propagiert, dass »eine andere Welt möglich ist« (so der Leitspruch der Globalisierungskritiker). Zudem weisen die Globalisierungskritiker darauf hin, »dass viele für das eigene Leben bedeutsame Beschlüsse in der internationalen Sphäre und weitgehend unter Ausschluss der Öffentlichkeit verabschiedet werden« (Brunnengräber, 2005, S. 329).

Die Kritik an der neoliberalen Globalisierung bildet sozusagen den »*master frame*«, der die Bewegungsteilnehmer eint. Ergänzt wird der inhaltliche Fokus durch das Motto der Zapatisten: »Fragend gehen wir voran«, das allen globalisierungskritischen Gruppierungen die Entwicklung eigener Alternativen, Strategien und Ziele ermöglicht (vgl. Brunnengräber, 2005, S. 345). Mit dieser aufklärend-emanzipatorischen Haltung wollen sie Lernprozesse initiieren und die herrschenden Institutionen und Akteure unter Druck setzen. ATTAC und zahlreiche andere Organisationen greifen die Kritik am Neoliberalismus auf und verbinden sie mit Lösungsansätzen (z. B. Besteuerung der Finanztransaktionen, Schließung der weltweiten Steueroasen und Offshore-Zentren). Insofern geht der Begriff der Globalisierungsgegner an den tatsächlichen Intentionen vorbei, da diese ja durchaus nach globalen Lösungen streben (Rucht, 2002, S. 63).

Eine radikalere Kritik formulieren Netzwerke wie BUKO und People Global Action, denen es um gegen den Kapitalismus gerichtete Handlungsperspektiven geht. Zwischen den Bewegungsakteuren besteht demnach nicht nur Uneinigkeit in Detailfragen, sondern auch ein Spannungsverhältnis zwischen dem Nachdenken über Utopien und dem Ziel, konkrete Antworten und Alternativen im oder zum bestehenden System zu entwickeln. Die hohe Pluralität der globalisierungskritischen Gruppierungen (Gewerkschaften, Umweltschützer, Frauengruppen, Dritte-Welt-

Initiativen, Menschenrechts- und Bürgerrechtsgruppen, kirchliche Kreise und kritische Ökonomen) wird zum Teil von NGOs gebündelt und auf die internationale Agenda transferiert, wo sie sich auf politisch relevante internationale Ereignisse wie Gipfeltreffen, Konferenzen und reguläre Tagungen internationaler Organisationen fokussiert (z.B. Weltwirtschaftsforum in Davos, Anti-Landminenkampagne, Verhandlungen über ein Multilaterales Investitionsabkommen, WTO-Protest in Seattle, G8-Proteste in Genua, Weltsocialforum in Porto Alegre). Für die Zukunft der globalisierungskritischen Bewegung scheint es wichtig, Strategie- und Bündnisfragen zu klären, die Globalisierungskritik stärker durch wissenschaftliche Expertise zu fundieren, konstruktive Lösungsvorschläge zu erarbeiten und dafür in der Öffentlichkeit durch Aufklärung zu werben sowie sich von gewaltbereiten Gruppierungen in ausreichender Weise zu distanzieren (Rucht, 2002, S. 74f.).

8 Welche Legitimation besitzen NGOs?

Mit ihrer Einflussnahme auf staatliche und internationale Akteure sowie die öffentliche Meinung sind NGOs in der Lage, politische Prozesse und Entscheidungen zu beeinflussen und gesellschaftlichen Wandel mit zu gestalten. Dies wirft die Frage nach der Legitimation ihres Handelns und ihres Einflusses auf. Anders als politische Entscheidungsträger (Regierungen) können NGOs ihre Legitimation nicht aus allgemeinen freien Wahlen beziehen. Oft sind nicht einmal die Mitglieder bzw. Förderer befugt, über die Zusammensetzung des Vorstands oder der Geschäftsführung einer NGO mit zu entscheiden. Die Legitimität von NGOs speist sich also aus anderen Quellen. Dabei spielt die Zahl ihrer Mitglieder oder Unterstützer eine wichtige, aber keinesfalls die einzig bedeutsame Rolle. Die Unterstützung einer NGO durch finanzielle Zuwendungen verleiht den Unterstützern zwar einen gewissen Einfluss, über dessen inhaltliche Ausgestaltung jedoch nicht oder kaum kommuniziert wird. Somit besteht »die Gefahr einer hoch spezialisierten professionellen Politik, die sich von den lebensweltlichen Motiven und Protestenergien abkoppelt« (Roth, 2005, S. 117), was zur gegenseitigen Entfremdung führen kann. Noch problematischer ist die mangelnde Kommunikation mit denjenigen, deren Interessen NGOs advokatorisch vertreten, bzw. in deren Namen sie handeln und Forderungen stellen. Unterdrückte Frauen, ausgebeutete Kinder und vertriebene indigene Volksgruppen werden im Allgemeinen nicht aktiv in die Arbeit und strategische Planung von NGOs einbe-

zogen (genauso wenig wie Bäume oder Delfine). Für wessen Interessen sich die NGOs einsetzen liegt im Entscheidungsbereich eines meist recht kleinen, inneren Zirkels von Entscheidungsträgern und richtet sich nicht zuletzt an medialen Konjunkturen und Vorgaben aus (Gebauer, 2001, S. 100). Die wachsende mediale Abhängigkeit von NGOs birgt zudem die Gefahr, dass Themenauswahl und Lösungsoptionen zunehmend von den Medien vorgegeben werden (vgl. Gebauer, 2001, S. 114). Zudem sind NGOs nur zur selektiven Bearbeitung von Problemen fähig. Das gesamte Allgemeinwohl können sie – im Gegensatz zum Staat – nicht im Blick haben (Gebauer, 2001, S. 106).

Betrachtet man Legitimität als ein normatives Konzept, welches auf Ansprüchen auf Repräsentativität, Transparenz und Rechenschaftspflicht beruht, so ist die Legitimität von NGOs durchaus als fragwürdig zu bewerten. Wenn man allerdings stattdessen eine soziologische Konzeption von Legitimität zugrunde legt, nach der schlicht das als legitim gilt, was von den Stakeholdern als legitim betrachtet wird, dann fällt die Bewertung der NGOs wesentlich besser aus (vgl. die Erhebungen im Eurobarometer, bei Allensbach etc.). So werden NGOs dann als legitim betrachtet, wenn sie erstens universelle Prinzipien und Werte fördern bzw. verbreiten (Moral); zweitens über Kompetenz bzw. Expertise verfügen (Effizienz); drittens öffentliche Partizipation und Verantwortlichkeit vorantreiben, die Transparenz politischer Entscheidungsprozesse erhöhen, in authentischer Weise Unterrepräsentierte repräsentieren, öffentliche Aufklärung und Weiterbildung betreiben (Demokratie); viertens Gemeinschaftsbildung bzw. soziale Integration fördern, Netzwerke bilden, interkulturelle Dialoge führen, gleiche Chancen bei der Partizipation an Globalisierungsprozessen einräumen (sozialer Zusammenhalt); sowie fünftens offizielle Anerkennung von öffentlichen Institutionen genießen (Legalität) (Scholte, 2002, S. 159f.).

Solche eher diffusen Quellen der Legitimation stellen kein Problem dar, solange NGOs kein politisches Mandat ausüben und damit gesamtgesellschaftlich verbindliche Entscheidungen fällen. Da NGOs zudem in hohem Maße von öffentlicher Zustimmung abhängig sind, müssen sie den Einfluss, den sie auf gesellschaftliche Prozesse ausüben, immer wieder neu begründen und öffentlich rechtfertigen und erfüllen damit auf ihre Weise das demokratische Prinzip der Rechenschaftspflicht.

9 Ausblick: Der potenzielle Beitrag von NGOs zur Demokratisierung der internationalen Politik

Der potenzielle Beitrag von NGOs zur Demokratisierung der internationalen Politik lässt sich in drei Dimensionen verorten.

- In normativer Perspektive können NGOs die Umsetzung universeller Prinzipien propagieren und soziale und moralische Themen auf die politische Agenda bringen indem sie marginalisierten Gruppen eine Stimme geben und so der unzureichenden und fast immer asymmetrischen Beteiligung nichtstaatlicher Stakeholder entgegenwirken (Input-Dimension legitimen Regierens).
- NGOs sind außerdem in der Lage, internationale Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse transparenter zu machen, die Umsetzung von internationalen Vereinbarungen auf Länderebene zu überwachen und Entscheidungsträger durch öffentliche Bloßstellung (*shaming*) für Normenverstöße zur Rechenschaft zu ziehen (die *Throughput-Dimension* legitimen Regierens).
- Die auf Expertise und Betroffenenwissen basierende Kritik der NGOs sowie das Aufzeigen alternativer Problemlösungswege kann schließlich die Reform politischer und wirtschaftlicher Strukturen vorantreiben und so die Lösung grenzüberschreitender Probleme fördern. Mit ihren Forderungen und politischen Alternativkonzepten streben sie zudem mehr Verteilungsgerechtigkeit auf globaler Ebene an (*Output-Dimension* legitimen Regierens). Darüber hinaus sorgt die Einbindung von NGOs in internationale Verhandlungsprozesse nicht selten für eine erhöhte Akzeptanz der daraus hervorgehenden Entscheidungen seitens der Regelungsadressaten und steigert deren Folgebereitschaft.

Wollen NGOs diese Leistungen erbringen, müssen sie allerdings darauf achten, dass sie die Anliegen marginalisierter Gruppen authentisch an die politische Ebene vermitteln, die auch auf NGO-Ebene bestehenden Machtasymmetrien (z. B. zwischen Nord- und Süd-NGOs) überwinden, über ausreichend Ressourcen zur Überwachung der Staaten und ggf. deren Sanktionierung verfügen, realistische und bezahlbare Lösungskonzepte entwickeln und die Rückbindung an ihre Basis und die Öffentlichkeit nicht vernachlässigen. Um dabei der Gefahr vorzubeugen, von den Akteuren auf internationaler Ebene kooptiert zu werden und ihnen damit die Diffusion oder gar Abwälzung von Verantwortung zu ermöglichen, sollten NGOs sich auf *voice* statt *vote* beschränken (Collingwood & Logister, 2005, S. 181), das heißt, auf Mitbestimmungsrechte verzichten und sich in

ihrem politischen Handeln stattdessen vor allem auf ihre Rolle als Mahner und Kontrolleure der internationalen Politik konzentrieren.

Literatur

- BRÜHL, T. (2001). Mehr Raum für die unbequemen Mitspieler? Die Einbeziehung von NGOs in die internationalen (Umwelt-) Verhandlungen. In A. Brunnengräber, A. Klein & H. Walk (Hrsg.), *NGOs als Legitimationsressource. Zivilgesellschaftliche Partizipationsformen im Globalisierungsprozess* (S. 137–156). Opladen: Leske + Buderich.
- BRUNNENGRÄBER, A. (2005). Gipfelstürmer und Straßenkämpfer – NGOs und globale Protestbewegungen in der Weltpolitik. In A. Brunnengräber et al. (Hrsg.), *NGOs im Prozess der Globalisierung: mächtige Zwerge – umstrittene Riesen* (S. 328–365). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- CHAPMAN, J. (2001). What Makes International Campaigns Effective? Lessons from India and Ghana. In M. Edwards & J. Gaventa (Hrsg.), *Global Citizen Action* (S. 259–273). London: Lynne Rienner Publishers.
- COLLINGWOOD, V. & LOGISTER, L. (2005). State of the Art: Addressing the INGO ›Legitimacy Deficit‹. *Political Studies Review*, Vol. 3, 175–192.
- GEBAUER, T. (2001). »...von niemandem gewählt!« Über die demokratische Legitimation von NGO. In U. Brand, A. Demirovic, C. Görg & J. Hirsch (Hrsg.), *Nichtregierungsorganisationen in der Transformation des Staates* (S. 95–119). Münster: LIT.
- GREVEN, M.TH. & WILLEMS U. (1995). Moralische Forderungen in der politischen Gesellschaft. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 8, H. 2, 76–90.
- HEY, C. & BRENDLE, U. (1994). *Umweltverbände und EG. Strategien, politische Kulturen und Organisationsformen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- JOACHIM, J.M. (2001). NGOs, die Vereinten Nationen und Gewalt gegen Frauen, Agenda-Setting, Framing, Gelegenheits- und Mobilisierungsstrukturen. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 8, H. 2, 209–241.
- LAHUSEN, C. (2002). Internationale Kampagnen zwischen Protestereignissen und Unterhaltungsentscheidungen. In H. Walk & N. Boehme (Hrsg.), *Globaler Widerstand. Internationale Netzwerke auf der Suche nach Alternativen im globalen Kapitalismus* (S. 83–100). Münster: LIT.
- MEKATA, M. (2000). Building Partnerships toward a Common Goal: Experiences of the International Campaign to Ban Landmines. In A. M. Florini (Hrsg.), *The Third Force. The Rise of Transnational Civil Society* (S. 143–176). Washington, D. C.: Carnegie Endowment for International Peace (CEIP).

- NEWELL, P. (2001). Campaigning for Corporate Change: Global Citizen Action on the Environment. In M. Edwards & J. Gaventa (Hrsg.), *Global Citizen Action* (S. 289–201). London: Lynne Rienner Publishers.
- REINHARDT, D. (2002). Humanitäre NGOs: Dritte Säule der transnationalen Zivilgesellschaft oder außenpolitisches Instrument der Regierungen? In C. Frantz & A. Zimmer (Hrsg.), *Zivilgesellschaft international. Alte und neue NGOs* (S. 361–391). Opladen: Leske + Budrich.
- RISSE, T. (2000). The Power of Norms versus the Norms of Power: Transnational Civil Society and Human Rights. In A. M. Florini (Hrsg.), *The Third Force. The Rise of Transnational Civil Society* (S. 177–209). Washington, D. C.: CEIP.
- ROTH, R. (2005). Transnationale Demokratie: Beiträge, Möglichkeiten und Grenzen von NGOs. In A. Brunnengräber et al. (Hrsg.), *NGOs im Prozess der Globalisierung: mächtige Zwerge – umstrittene Riesen* (S. 80–128). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- RUCHT, D. (1994). Die Mobilisierung des Publikums: Protestbewegungen. Öffentlichkeit als Mobilisierungsfaktor für soziale Bewegungen. In F. Neidhardt (Hrsg.), *Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen* (S. 337–354). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- RUCHT, D. (2002). Rückblicke und Ausblicke auf die globalisierungskritischen Bewegungen. In H. Walk & N. Boehme (Hrsg.), *Globaler Widerstand. Internationale Netzwerke auf der Suche nach Alternativen im globalen Kapitalismus* (S. 57–81). Münster: LIT.
- SCHOLTE, J. A. (2002). Civil Society and Governance in the Global Polity. In M. Ougaard & R. Higgott (Hrsg.), *Towards a Global Polity* (S. 145–165). London: Routledge.
- TAKE, I. (2002). Es ist nicht zu fassen – oder doch? Vorschläge, das Phänomen NGO definitorisch in den Griff zu bekommen. In I. Take (Hrsg.), *NGOs im Wandel* (S. 37–56). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- WILLEMS, U. (2000). Probleme, Bedingungen und Strategien der Organisation moralischer Forderungen. Elemente einer Theorie der Repräsentation allgemeiner sowie advokatorisch verfochtener Interessen. In U. Willems & T. von Winter (Hrsg.), *Politische Repräsentation schwacher Interessen* (S. 61–91). Opladen: Leske + Budrich.

Harald Bluhm

Hannah Arendt und das Problem der Kreativität politischen Handelns

Einleitung

Kein Theoretiker im 20. Jahrhundert hat das Handeln als spezifisches Politikum so sehr ins Zentrum des politischen Denkens gerückt wie Hannah Arendt. Schon ihrem Totalitarismus-Buch (1951; 1991) liegt zumindest implizit ein nicht-utilitaristischer Handlungsbegriff zugrunde, den sie später in *Vita Activa* (1958/1992) und *Über die Revolution* (1963/1994) entfaltet hat (vgl. Canovan, 1992). Alle drei genannten Bücher zielen darauf, Politik als eine genuine Handlungsform, deren Sinn Freiheit ist, zu begreifen. Politik an einem ihr eigenen Maßstab zu beurteilen, erscheint so als Voraussetzung, um die Entgrenzung, aber auch die mögliche Selbstbegrenzung von Politik in der Moderne thematisieren zu können. Dabei schreibt ihr republikanisches Verständnis von Politik auf durchaus emphatische Weise dem öffentlichen, bürgerschaftlichen Tun erhebliche Gestaltungsspielräume zu. Blickt man in diesem übergreifenden Zusammenhang auf das Problem der Kreativität des Handelns, so verwendet Arendt zwar den in den letzten Jahrzehnten omnipräsent gewordenen Kreativitätsbegriff (vgl. die Materialien zum XX. Philosophiekongress in Abel, 2005; 2006) nicht, sie thematisiert aber die Genese von Neuem so grundsätzlich, dass ihr Konzept geeignet erscheint, um das Problem exemplarisch zu diskutieren.

1 Kreativität und politisches Handeln

Prinzipiell lassen sich drei Dimensionen der Kreativität überhaupt voneinander unterscheiden: die kreativen Akteure inklusive der Vermögen, die ihre Kreativität ausmachen, der kreative Prozess selbst und schließlich die innovativen Produkte, die aus ihm hervorgehen bzw. in seinem Verlauf entstehen (vgl. Joas, 1992). Näher kommt man der Kreativität, wenn man diese Dimensionen auf die Handlungsbedingungen und die genutzten

Mittel, Techniken, Verfahren bezieht, denn erst in diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von Routine und Reproduktion einerseits sowie von Kreation bzw. Innovation andererseits sinnvoll (vgl. Waldenfels, 1999). Der Vorteil, wenn man den Unterschied von Kreativität und Innovation festhält, ist, dass Kreativität nicht nur auf den geistigen Entwurf des Neuen beschränkt wird.

Kreativität und Innovation im Feld von Politik können wiederum weit verstanden werden, dann sind sie nahezu identisch und bezeichnen jede Form der Generierung und Durchsetzung von Neuem. Kreativität im engeren Sinne lässt sich von Innovation unterscheiden, indem man sie als Invention, als den Entwurf des Neuen begreift. Innovation ist dann auf den Prozess der Realisierung, Durchsetzung und Modifikation von Neuem und damit auf einen strukturellen Politikbegriff bezogen. Bei Innovationen werden in der Ökonomie und Wissenschaftstheorie Produkt- und Prozess- sowie Basis- und Folgeinnovationen unterschieden (vgl. Schumpeter, 1987; Kuhn, 1976). Demnach könnte man für das Feld der Politik zwischen einzelnen Lösungen, neuen Verfahren sowie generellen institutionellen Regelungen differenzieren. Jeder Innovationsprozess birgt im weiten Sinne kreative Momente in sich, ist aber im engeren Sinn keine Neuerung, sondern wesentlich ein Set praktischer Aushandlungen und Durchsetzungsverfahren. Nicht selten kommen aber auch von hier Anstöße für Neuerungen, so dass die Grenze zwischen kreativem Tun und Innovationsprozess relativ ist und im Falle von gravierenden Verfahrensänderungen kann der Innovationsprozess selbst erneuert werden. So wenig es möglich ist, Kreativität unmittelbar zu beobachten oder gar zu veranlassen, kann man doch Bedingungen ihrer Ermöglichung bzw. Verhinderung ausmachen. Diese liegen wesentlich auf dem Feld politischer Kultur. So kann man politische Kulturen danach unterscheiden, inwiefern sie an ihrer eigenen Veränderung interessiert sind und das Hervorbringen kreativer Entwürfe und ihre Realisierung in Innovationsprozessen honorieren und Bonifikationen dafür vergeben. Das ist allerdings ein schwer zu sondierender Bereich, da erst anhand der Lösungen – und dann auch oft nur mittel- bzw. langfristig – erkannt werden kann, ob eine Lösung oder Regelung innovativ war oder nicht. Hinzu kommt, dass man mit der Perspektive der politischen Kultur nur einen Teil der Bedingungen für kreatives Handeln erschließen kann, da Handlungskorridore, knappe Zeit und knappe Ressourcen bei jeglichem politischen Tun eine Rolle spielen und in machtanalytischer Perspektive zu erhellen sind.

2 Hannah Arendts Konzept politischen Handelns

Auf die meisten der bisher berührten Fragestellungen und begriffsstrategischen Alternativen hat Arendt bei ihrer Thematisierung von Handeln und dem Beginnen von Neuem direkt oder indirekt reagiert. Arendt reflektiert die Kreativitätsproblematik auf drei Ebenen: Erstens auf der formalen Ebene handlungstheoretisch-anthropologischer Überlegungen; zweitens auf der Ebene struktureller Bedingungen und Restriktionen kreativen Handelns und drittens auf der Ebene der politischen Kultur. Diese Ebenen sind bei ihr nicht scharf unterschieden und auch ihr systematischer Zusammenhang ist wenig entfaltet.

Handlungstheoretische Grundlagen

Arendt differenziert die Tätigkeiten der *vita activa* zunächst anhand ihrer Dauer und Wirkung (vgl. Arendt, 1992). Arbeit definiert sie im Gegensatz zum Handeln als an biologische Prozesse körperlicher Tätigkeit gebunden. Das Herstellen ist ihrer Auffassung nach primär durch die Erzeugung von Gegenständen und Produkten gekennzeichnet, wobei der Herstellungsprozess bei Einsatz von Werkzeugen und Maschinen einen klar bestimm- baren Anfang und ein ebensolches Ende hat. Dem Kunstwerk misst Arendt eine Sonderrolle zu; es ist zwar ein Werk wie andere hergestellte Gegenstände auch, hat jedoch keinen konkreten Zweck und zugleich große Dauerhaftigkeit, da es aus dem Verzehr, dem direkten Konsum herausgenommen ist. Für das Handeln, die entscheidende Tätigkeitsform, in welcher der Mensch gleichsam ein »zweites Mal geboren« werden kann, ist die Problematik von Dauer und Wirkung eine besondere. Handeln als ein In-Gang-Setzen von Neuem heißt nämlich, einen unwiderruflichen Beginn zu setzen. Wiewohl man nicht weiß, was das Tun bewirkt und ob es dauerhafte Folgen hat, ist es, einmal angefangen, unumkehrbar. Hier zeigt sich eine enge Verbindung von Handeln und Sprechen, denn Arendt argumentiert, Handeln würde nur durch das Erzählen von Geschichten auf Dauer gestellt. In Arendts dramaturgisch-rhetorischem Handlungskonzept sind die Menschen durchaus bewusste Akteure, aber die Folgen ihres Tuns ent- hüllen sich erst in den verschiedenen dauerhaften und nicht selten nicht- intentionalen Wirkungen des Handelns und werden in der narrativen Ver- arbeitung und Tradierung bewahrt.

Das Handeln hat nach Arendt drei Momente: das Anfangen und das Vollenden, die sich auf den Vorgang des Handelns beziehen, sowie die Auswirkungen des Handelns, zu denen auch das Dulden und das Betrof-

fensein gehören (vgl. Arendt 1958/1992, S. 181f.). Sie betont die zuletzt genannte Seite, da nicht alle Menschen gleichermaßen zum Handeln kommen, weil nicht alle im gleißenden Licht der Öffentlichkeit, dem Raum des politischen Handelns, stehen, und dennoch alle von diesem Tun unmittelbar und in seinen Langzeitwirkungen tangiert werden. In diesem Sinn spricht sie oft von einem großen Bezugsgewebe des Handelns, wobei jeder, der an ihm partizipiert, »an ihm mitwebt, in einem solchen Maße in es verstrickt wird, dass er weit eher das Opfer und Erleider seiner eigenen Tat zu sein scheint als ihr Schöpfer und Täter« (Arendt 1958/1992, S. 229). Erst wenn man diesen Zusammenhang erkennt, sieht man, wie grundsätzlich Arendt das Freiheitsproblem angeht und sich von Vorstellungen einfacher Handlungssouveränität durch Akzentuierung der verschiedenen intentionalen und nicht-intentionalen Effekte des Handelns löst.

Wenn Handeln immer unter unsicheren Voraussetzungen erfolgt und auch einen hohen Preis hat, dann stellt sich die Frage, wie diese Unsicherheiten kompensiert werden können. Für Arendt sind in diesem Zusammenhang zwei Modi der menschlichen Kommunikation entscheidend, nämlich Versprechen als Mobilisierungsressource für das Beginnen von Neuem und Verzeihen als Möglichkeit, die Kosten, und zwar vor allem die Kosten fehlgeschlagenen Tuns, zu verteilen und zu reduzieren. Mit dem Verzeihen kann man jedoch nicht fest rechnen, da die Bedingungen dafür von den politischen Akteuren nur teilweise beeinflusst werden können. Etwas anders sieht es beim immer in die Zukunft zielenden Versprechen aus. Es ist mindestens in zweifacher Weise auf die Urteilskraft als politisches Vermögen angewiesen: Zum einen weil stets Situationen beurteilt und möglichst realistische Pläne entworfen werden müssen; zum anderen weil die Beurteilungen der Lösungsvorschläge durch die anderen politischen Akteure antizipiert und reflektiert werden müssen. Beide Kommunikationsmodi sind nach Arendt oft in historische Narrationen eingebunden. So wird für das Erreichen von Zustimmung und die Ermächtigung zum Handeln in der Regel an Erfahrungen und vergangenes Geschehen angeknüpft. Die Erlangung von Verzeihen wird in diesem Rahmen noch stärker auf die narrative Form angewiesen gedacht, da Gründe für Irrtümer und Fehlschläge zu plausibilisieren sind. In beiden Fällen geht es um die Erzeugung und Auflösung von Verbindlichkeiten, die politischen Entscheidungen zugrunde liegen, nicht um Entscheidungsprozesse selbst. Versprechen und Verzeihen sind für Arendt Modi der Ermöglichung von Einverständnis, das zum Handeln führt bzw. über das Handlungsfähigkeit gewonnen bzw. wiedergewonnen werden kann.

Kommt man nun auf die Frage zurück, wie die Entstehung von Neuem gedacht wird, so wird zweierlei deutlich: Zum einen, dass das Neue, wenn es wirklich neu ist, etwas Unwahrscheinliches bzw. Unvorhergesehenes ist; zum anderen wird damit offensichtlich, dass Arendt das kreative Moment des Handelns *in actu* primär metaphorisch bestimmt. Den Schwerpunkt bildet für sie das Anfangen, die Möglichkeit des Anfangens, weniger der Prozess des Durchführens und Vollendens. Man kann dabei subjektive und strukturelle Bedingungen unterscheiden und gerade hier zeigt sich die Fruchtbarkeit von Arendts unkonventionellem Ansatz.

Subjektive Voraussetzungen von Kreativität im politischen Raum

Arendt hat hinsichtlich der subjektiven Voraussetzungen von Kreativität eine Reihe fruchtbarer Ideen entwickelt, die im Zusammenhang der Begriffe Gemeinsinn, Einbildungskraft und Urteilskraft stehen (vgl. Arendt, 1985, S. 86, 89ff., 106f.). Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet ihr dramaturgisches Modell des öffentlichen Raumes, das zum Kern einen eingegrenzten, pazifizierten Raum, eine besondere Sphäre hat, in der sich die Bürger als Bürger begegnen und in ihrem Reden und Tun enthüllen können. Dabei sind die Urteilskraft und der Gemeinsinn der Bürger/-innen und des Publikums gefragt, die als kompetente Akteure ihre Geschicke selbst bestimmen.

Für das kreative Anfangen von Neuem in der Öffentlichkeit sind drei Personengruppen relevant: Erstens jene, die Neues beginnen wollen (Bürger/-innen, Eliten, Reformer, Revolutionäre). Sie müssen Neues generieren und sind dabei auf ihre produktive Einbildungskraft angewiesen (vgl. Arendt, 1985, S. 105). Diese erste Gruppe von Akteuren muss mit dem Publikum eine zweite Gruppe für das Neue gewinnen, wofür sie selbst Urteilskraft brauchen und mit der Urteilskraft des Publikums rechnen müssen. Ein Zusammenspiel zwischen beiden Akteursgruppen kommt zustande, wenn sie beide über hinreichenden Gemeinsinn verfügen, d. h., wenn sie motivational und kognitiv am gemeinsamen Tun interessiert sind. In Arendts rhetorisch-dramaturgischem Modell des Handelns enthüllen sich die Akteure erst in ihrem Tun, so dass zwischen dem, was ursprünglich gedacht und entworfen war, und dem, was gemeinsam hervorgebracht wird, zu unterscheiden ist. Was handelnd hervorgebracht wird, welche Bedeutung es hat und inwieweit es neu ist, entzieht sich den eigentlichen Akteuren. Es wird, so Arendt, von anderen Akteuren, nämlich den eher unbeteiligten Zuschauern, einer besonderen Teilgruppe des Publikums, die zu unparteilichem Urteil in der Lage ist, gedeutet und

kann von ihnen sowohl kommuniziert als auch narrativ tradiert werden (vgl. Arendt, 1985, S. 72–76). In einer früheren Langfassung dieses Textes (Bluhm 2001) habe ich in diesem Kontext den Begriff der Kreativitätsfiktionen eingeführt und deren Konsequenzen umrissen. Für Arendt schließen Narrationen der Generierung von Neuem bzw. auch fehlgeschlagener Versuche nicht nur an das Handeln an, sondern sie sind auch ideelle Voraussetzung dafür, Neues zu beginnen. Es ist dieser Rahmen, in dem Versprechen und Verzeihen als Modi zur Senkung und Verteilung der Risiken politischen Handelns zur Entfaltung kommen.

Der Urteilskraft kommt dabei insofern ein zentraler Stellenwert zu, als sie für Arendt das eigentlich politische, praktische Vermögen darstellt. Urteilen heißt für sie, Dinge in ihrer Besonderheit zu erfassen und nicht unter einen allgemeinen Begriff zu subsumieren. Urteilskraft ist ein Vermögen, das prinzipiell jeder Bürger erlangen kann. Als Fähigkeit, politische Angelegenheiten zu beurteilen und zu kommunizieren, bildet sie die Voraussetzung dafür, im öffentlichen Raum zu agieren. Dazu gehört auch die (reproduktive) Einbildungskraft als das Vermögen, sich in die Perspektive anderer zu versetzen, sich Abwesende und Abwesendes zu vergegenwärtigen. Die produktive Einbildungskraft, ohne die Neues nicht gedacht werden kann, ist dagegen eine Gabe, die nicht gleichermaßen verteilt ist. Sie ist die Voraussetzung für eine Erweiterung des Urteilsvermögens. Nach Arendt verfügen nur bestimmte Akteure über diese Einbildungskraft, die zudem oft an das Handeln einzelner bzw. kleiner Gruppen und Eliten gebunden bleibt. Solche kreativen Akteure können ihre Wirkung allerdings nur entfalten, wenn sie das Publikum für sich einnehmen können.

Die politischen Konsequenzen ihres Handlungsverständnisses hat Arendt in einer neuen Bestimmung von Macht und Herrschaft zum Ausdruck gebracht, wobei das republikanische Denken kritisch gegen etatistische Konzepte entfaltet wird. In staatszentrierten Konzepten, so ihre Kritik, würden Macht und Herrschaft fälschlich identifiziert; beide würden auf Unterordnung und Gewalt bezogen. Dagegen begreift Arendt (1990, S. 45) Macht als Vermögen, selbständig etwas zu beginnen, sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einverständnis mit ihnen zu handeln. Dieses bürgerschaftliche Konzept ist insofern nicht instrumentell, als die Genese der Zwecke und Absichten mit in das Verständnis von Macht einfließen ist. Es unterscheidet sich aber von kommunikativem Handeln, weil es nicht bloß auf Verständigung, sondern auch auf gemeinsames Handeln und die dazu erforderlichen Mittel abzielt. Herrschaft dagegen wird mit Gewalt und ihrem instrumentellen Gebrauch verbunden. Insofern gehören die Kategorien von Befehl und Gehorsam zu Herrschaft und nicht

zu Macht. Arendt konzentriert sich auf Macht als Potenz, etwas anfangen und sich zusammenschließen zu können, also auf das Potential, um Neues zu generieren. Das unterscheidet sie von Habermas (1986), der nur auf Kommunikation abhebt. Den Bereich von Herrschaft thematisiert sie in diesem Zusammenhang weniger. Aber sie spart ihn auch – wie die Analyse des Totalitarismus als einer neuen Herrschaftsform zeigt – nicht aus. Für die hier interessierende Fragestellung bleibt festzuhalten: Handeln als Generierung von Neuem im politischen Tun ist prinzipiell an die Öffentlichkeit gebunden, wobei Öffentlichkeit als Raum kompetitiver Auseinandersetzungen begriffen wird, in dem Bürger/-innen nach Ehre, Anerkennung und Ansehen streben. Nicht-Handeln und Gegen-Handeln werden als Verhaltensformen allerdings selten erörtert (vgl. dazu Vollrath, 1987, S. 290ff im Anschluss an Clausewitz).

Strukturelle Bedingungen und Restriktionen des Handelns

Vor allem auf zwei Wegen verbindet Arendt ihren handlungstheoretischen Ansatz mit strukturellen Überlegungen: Zum einen durch das Konzept wechselnder Dominanz von Tätigkeiten und zum anderen vermittelt ihrer Auffassung von Öffentlichkeit. An beiden Beispielen lässt sich zeigen, wie sie die Problematik der Generierung von Neuem im politischen Tun begreift und inwieweit ihr die Verbindung der beiden theoretischen Zugangsweisen gelingt.

Arendts Versuch, Politik als besondere Handlungsform zu denken, impliziert bekanntlich eine dezidierte Modernekritik. Dafür sind drei Motive relevant: Erstens begreift sie den Totalitarismus als Konsequenz der Moderne. In dieser neuen Herrschaftsform wird in ihren Augen nicht nur die Öffentlichkeit, sondern mit ihr auch der Raum der Politik rigoros eingeschränkt. Zweitens steht Arendt der modernen Ausweitung des Feldes von Politik auf alle möglichen gesellschaftlichen Bereiche äußerst skeptisch gegenüber. Im Bereich der Technik z. B. könnten die Folgen des Handelns nicht mehr eingeholt und gebändigt werden, wie im Bereich der Politik. Drittens kritisiert Arendt in diesem Zusammenhang die Überpolitisierung von öffentlichen Bereichen, etwa von klassischen Bildungsinstitutionen, wie Schulen und Universitäten. Durch derartige Politisierung würden geschützte Räume, derer die nachwachsenden Generationen bedürfen, zerstört.

Ihre Modernekritik hat Arendt anhand des Theorems der wechselnden Dominanz unterschiedlicher Tätigkeitsformen entwickelt. Mit Rekurs auf Aristoteles stellt Arendt das Handeln generell über das Herstellen und das

Arbeiten. Während in der Antike das Handeln, etwa im Konzept des *bios praktikos*, eine entscheidende Rolle gespielt habe, beginne mit der Neuzeit und dem Aufschwung der Naturwissenschaften ein Umschwung, und das Herstellen, ein instrumentelles Tun und Erzeugen, rücke in den Vordergrund. Damit werde die Figur des *homo faber*, des Wissenschaftlers und Ingenieurs, der rastlos Neues herstellt und einer Ideologie des Schöpfer-tums folgt, dominant. Diese Figur ist nach Arendt für die Moderne generell kennzeichnend, wird ihr zufolge aber im 19. Jahrhundert im Verlaufe der industriellen Revolution durch das Dominantwerden der Arbeit und des Arbeiters als Sozialfigur etwas an den Rand gedrängt. Für Arendt bedeutet dies nicht nur eine Marginalisierung der Bedeutung von Politik und politischem Handeln, auch strukturell werden die Bereiche von Wissenschaft, Technik und Produktion so stark, dass deren instrumentelle Handlungsparadigmen für alle Bereiche leitend werden und den eigenständigen öffentlichen Raum verfallen lassen. Prozesse strukturellen Wandels und Erfahrungen beschleunigter technologischer Entwicklung, wie die industrielle Revolution, der Sputnik-Schock u. a. m. werden in dieser Argumentation zu Belegen eines allgemeinen Trends, ohne dass ihre Ursachen und deren Eigendynamik gesellschaftstheoretisch reflektiert würden.

In Arendts Theorie verbindet sich somit ein ausgeprägtes Interesse an Prozessen der Erneuerung und des Bewahrens auf dem Gebiet der Politik mit einer dezidierten Skepsis hinsichtlich der Begrenzung von Folgen des Herstellens im Bereich von Technik und Naturveränderung. Dabei ist es die Nicht-Einholbarkeit technischer Veränderungen, von Eingriffen in die Natur, die sie beschäftigt. Bei ihrer Kritik des *homo faber* folgt Arendt offensichtlich Spuren von Heidegger, versteigt sich jedoch nicht zu dessen radikaler Technikablehnung. Der Intention nach zielt sie bei ihrer Kritik ja im Unterschied zu diesem auf das Denken der Politik als eigenständigem Phänomenbereich. Sie fragt danach, was die strukturellen Verschiebungen bedeuten, wenn man langfristige und nachhaltige Veränderungen, wie etwa ein mögliches Ende der Arbeitsgesellschaft, ins Auge fasst. Kann dann ein nicht-instrumentelles Handeln, nämlich politisches Tun im breiteren Sinne, wieder möglich werden? Oder ist es durch die lange Dominanz der anderen Handlungsformen unwahrscheinlich? Diese und ähnliche Fragen führen Arendt dazu, die Bedingungen der Möglichkeiten des Handelns zu erörtern. Von zentraler Bedeutung ist dabei ihre Auffassung von Öffentlichkeit.

Öffentlichkeit wird als der Raum begriffen, in dem die Bürger/-innen sich als Freie und Gleiche begegnen. Konstitutiv für dieses Verständnis der Öffentlichkeit ist der Ausschluss von Gewalt, der die zentrale

Voraussetzung politischen Handelns ist. In Arendts agonistischem Modell von Öffentlichkeit (Benhabib, 1991) hat Politik einen hohen Stellenwert, denn in dieser Sphäre können die Bürger/-innen sich im friedlichen Wettbewerb auszeichnen. Wenn Arendt, gestützt auf ihren dramaturgisch-expressiven Handlungsbegriff, den agonalen Charakter des politischen Handelns betont, so ist dabei die ergänzende mnemotische Dimension wichtig. Ihre Auffassung, nach der die Bürger/-innen sich im öffentlichen Wettbewerb auszeichnen und unsterblich werden wollen, hat nämlich im Erinnerungsraum seinen Halt, nicht im *agon*, dem Rede- und Handlungswettstreit selbst (vgl. Nullmeier 2000, S. 170–175). Im Erinnerungsraum ist eine Bewahrung von Wissen angesiedelt, die zugleich identitätsverbürgend und Neues ermöglichend gedacht ist. Es verwundert daher nicht, dass die politischen Entscheidungen, ihre praktischen und konkreten Formen und Abläufe, Arendt demgegenüber kaum interessieren.

Die Anerkennung der Pluralität von Meinungen ist für Arendt der Angelpunkt und von daher wird Öffentlichkeit als der Raum bestimmt, in dem durch Kommunikation gemeinsames Tun ermöglicht wird. Für die Frage der Kreativität lassen sich hier drei Momente herausheben. Öffentlichkeit ist zum einen der Raum, in dem die Bürger/-innen sich zusammenschließen und durch Reden und Handeln Neues beginnen können. Öffentlichkeit ist also die Bedingung für die Realisierung der welterschließenden Funktion des Handelns, für die Knüpfung eines »Bezugsgewebes des Handelns«. Zum anderen ist die Öffentlichkeit der Raum, in dem sich Personen durch ihr Tun selbst enthüllen und verwandeln. Arendt nutzt dafür häufig die Metapher einer »zweiten Geburt«. Damit akzentuiert sie die Selbstverwandlung von Akteuren als schöpferischen Prozess. Öffentlichkeit ist schließlich auch der Raum, in dem Neues, nämlich Handlungsfolgen und Ereignisse, kommuniziert, verarbeitet und erinnert werden.

Das Bestreben, Öffentlichkeit als einen besonderen Bereich zu denken, geht bei Arendt mit deutlichen Abgrenzungen gegenüber dem privaten Raum und dem in der Moderne sich zwischen den privaten und den politischen Bereich schiebenden gesellschaftlichen Raum einher. Die moderne Aufhebung der deutlichen Separierung von privatem und öffentlichem Raum begreift Arendt als eine Restriktion von Öffentlichkeit und damit als eine Beschränkung von Handlungsmöglichkeiten. Dabei thematisiert sie nicht nur das Vordringen des Privaten, von Technik sowie sozialen Fragen in den politischen Raum, sondern die Instrumentalisierung von Öffentlichkeit durch die bürokratischen Parteiapparate und die Massenmedien. Sie hebt dabei Nebenfolgen als die entscheidenden Effekte hervor.

Politik verliere nämlich nicht nur ihre Konturen und ihren ausgezeichneten Stellenwert, sondern auf diese Weise werde mit dem Gemeinsinn der Bürger/-innen eine Voraussetzung unterminiert, ohne die gemeinsames Handeln kaum möglich ist.

Revolution und ziviler Ungehorsam als Muster politischer Neuerung

Mit großer Emphase fordert Arendt von der politischen Theorie immer wieder, sensibel für die Neuerungen der Moderne zu sein. Beispiele sind für sie die Amerikanische Revolution, der Totalitarismus, der antistalinistische Ungarn-Aufstand 1956, der neue Typus des Schreibtischmassenmörders, den sie am Beispiel von Adolf Eichmann zum Gegenstand einer eigenen Untersuchung gemacht hat, oder das Problem der Kernwaffen. Was sie ins Zentrum rückt, sind die Offenheit von Geschichte, ihre Kontingenz und die Möglichkeit, durch politisches Handeln Neues zu beginnen, wohl wissend, dass sich erst *post festum* herausstellt, was wirklich neu und erfolgreich war.

Insbesondere Ausnahmesituationen wie Gründungsakte von Republiken und Verfassungsgebungen, also *institutionbuilding* im großen Stil und Handlungskonstellationen, in denen willentlich Neues begonnen wird, sind es, die Arendt interessieren. Bekanntlich hat sie immer die Amerikanische gegen die Französische Revolution ausgespielt; nur erstere sei eine politische Revolution, die erfolgreich eine Verfassung der Freiheit, eine *constitutio libertatis* zu schaffen vermochte, während die Französische Revolution nicht zuletzt aufgrund der sie überlagernden sozialen Probleme an dieser Aufgabe gescheitert sei. Diese Deutung ist vielfach kritisiert worden und zweifellos interessiert Arendt die Schöpfung und der Entwurf einer neuen institutionellen Ordnung mehr als ihr Funktionieren. Wenn sie den Entwurf und die Debatte um die amerikanische Verfassung akzentuiert, so geht es darum, den Geist der Erneuerung aufzuzeigen, einen Geist, an den durch narrative Bewahrung der Verfassungsgebung immer wieder angeknüpft werden kann. Ganz im Sinne ihres handlungstheoretischen Konzeptes, das die Divergenz zwischen den Absichten und den Folgen von politischem Handeln pointiert, hält Arendt in ihrem Buch *Über die Revolution* fest, dass mit dem In-Kraft-Treten der Verfassung der revolutionäre Geist, der sie beseelte, entwichen sei. Die kommunalen und rätartigen Bewegungen seien verkümmert. Trotz dieser eher resignativen Diagnose hält sie gleichwohl an der Überzeugung fest, dass es für künftige Generationen unter Rekurs auf historisch-politische Narrationen, die die

Möglichkeit neuen Beginns tradieren, nach wie vor möglich sei, den Geist der Verfassung wiederzubeleben.

Als eine Gelegenheit, den im Amerika des 20. Jahrhunderts weitgehend »verloren gegangenen Geist« der Revolution erneut zu vergegenwärtigen (Arendt, 1994, S. 360) und damit einen Prozess der kreativen Umwälzung der politischen Ordnung als ganzer einzuleiten, erscheint ihr die amerikanische Bürgerrechts- und Studentenbewegung. Ihr besonderes Interesse in diesem Zusammenhang gilt dem Phänomen des zivilen Ungehorsams, dem sie zu Beginn der 1970er Jahre eine eigene Abhandlung widmet (Arendt, 1986, S. 119–160). Mit großer Geste formuliert sie, »es wäre ein Ereignis ersten Ranges, wenn man in der Verfassung für den zivilen Ungehorsam einen Ort ausmachen könnte – ein Ereignis, das vielleicht nicht weniger bedeutend wäre als die Gründung der *constitutio libertatis* vor zweihundert Jahren« (ebd., S. 144). D. h., Arendt hält nun zumindest eine partielle Institutionalisierung dieses Geistes für möglich. Es geht dabei zudem um die Frage, »ob die Institutionen der Freiheit den Ansturm der Veränderung überstehen werden, ohne dass es zu Revolution und Bürgerkrieg kommt« (ebd., S. 143). Arendt kann diesen neuen Akzent setzen, da sie letztlich einem zyklischen Geschichtsbild folgt, in dessen Verlauf es zum Verfall und der Erneuerung des öffentlichen Lebens kommt, so dass die Institutionalisierung des zivilen Ungehorsams nicht als Pfad zu dauerhaftem Fortschritt gedeutet werden muss.

Gleichwohl hält Arendt insgesamt an einer Auffassung volitiv erzeugter Institutionen fest (zu Arendts Auffassung von Institutionen, freilich mit anderer Bewertung vgl. Förster, 2009). Sie untersucht die Verselbständigungsprozesse von Institutionen nur ansatzweise und richtet ihr Augenmerk auf die Revitalisierung von Institutionen, die bürgerschaftliches Handeln ermöglichen können. Damit stößt sie an eine Grenze des republikanischen Denkens, das Mustern des Auf und Ab verhaftet ist und darauf abzielt, die sozio-moralischen Ressourcen der Bürger/-innen mit dem Wirken von Institutionen zu verknüpfen, ohne dauerhaft Verselbständigungen von Institutionen erklären zu können. Arendt steht hier im Gegensatz zu Arnold Gehlen (vgl. 1983), der mit Rekurs auf Hegels Begriff des objektiven Geistes das »Wachsen« sozialer Institutionen und ihre Verselbständigung thematisiert hat. Gerade mit Blick auf Arendts Bild der Amerikanischen Revolution ist dies augenfällig. So sieht sie deren Höhepunkt mit der Verfassungsgebung bereits wieder überschritten und konstatiert für die Folgezeit nur noch einen schleichenden Verfall des einstmals inspirierenden revolutionären Geistes. Arendt zielt als politische Denkerin weniger auf die Analyse der Verfassungsentwicklung im Einzelnen, als auf die

Revitalisierungsmöglichkeiten des Gründungsgeistes. Daher sympathisiert sie auch mit Thomas Jeffersons Idee, die Verfassungsgebung von jeder neuen Generation wiederholen zu lassen. Dennoch erliegt Arendt nicht dem verbreiteten kreativistischen *bias*, nur auf das Beginnen und Neuanfangen zu setzen. Vielmehr sieht sie auch die Konsequenzen des Handelns, das Erdulden, die Nicht-Verfügbarkeit der Konsequenzen und Ergebnisse. Gerade auf die Bändigung dieser Folgen zielt ihr rhetorisch-dramaturgisches Konzept, das darauf abhebt, vermittelt von Erzählungen über das politische Handeln und seine Konsequenzen, trotz aller Einschränkungen, ein Bewusstsein der Möglichkeiten und Risiken des Handelns zu bewahren.

3 Leistungen und Defizite von Arendts Thematisierung kreativen politischen Handelns

Arendt versteht Politik handlungstheoretisch, aber dieses Tun ist an eine spezifische Konstellation gebunden, nämlich an ein Zusammenwirken von Akteuren in der Öffentlichkeit, d. h. vor Publikum. Damit, und mit der Betonung der rhetorisch-dramaturgischen Seite, steht Arendt nicht nur jenseits des etatistischen politischen Denkens, sondern hat auch dem Diskurs über Zivilgesellschaft viel Nahrung gegeben.

Dem Arendtschen Konzept liegt ein nicht-utilitaristischer Handlungsbegriff zugrunde, der, über das Zweck-Mittel-Schema hinausgehend, das »acting in concert«, das gemeinsame Beginnen von Neuem ins Zentrum stellt. Sprechen, Handeln und Macht im Sinne des gemeinsamen Handelns und der Erzeugung einer gemeinsamen Welt werden in ihrem Modell stets als ein Zusammenhang gedacht. Wiewohl Arendt den Ausnahmefall der Politik bevorzugt, nämlich das Beginnen von Neuem, das Initiieren von Handlungsketten mit ungewissem Ergebnis, bedeutet dies aber nicht, dass sie generell den Normalfall, nämlich alltägliches Regieren und Verwaltung, komplett vernachlässigt. Sie spricht von andauernder Gesetzgebung als einer prinzipiellen, aus dem alten Rom stammenden politischen Idee (1958/1992, S. 188), und sie berücksichtigt in ihren Überlegungen partiell auch den Alltag in der Polis sowie die Normalität nach Revolutionen; schließlich plädiert sie in den USA während der 1960er Jahre für institutionelle Reformen und propagiert wenig später die Institutionalisierung des zivilen Ungehorsams. Mit dieser Orientierung rückt das Politische im Unterschied zu politischen Machtkämpfen und konkreten Politiken in den Vordergrund.

Die begriffliche Unterscheidung zwischen Kreativität, verstanden als geistigem Entwurf von Neuem, und Innovation, im Sinne der Durchsetzung von etwas Neuem, thematisiert Arendt kaum. Das wäre jedoch nötig, um den Prozess der Genese von Neuem in der Politik genauer fassen zu können. Wenn sie die geistig-politische Vorbereitung von Neuem denkt, dann ist dies – wie gezeigt – um die Begriffe Einbildungs- und Urteilskraft sowie generell um den Aspekt der intellektuellen Horizonterweiterung zentriert. Zwar unterscheidet Arendt zwischen den Ebenen des Planens und Realisierens in ihrer Darstellung der Amerikanischen Revolution. Wegen der mangelnden begrifflichen Differenzierung bleibt der Selektionsprozess von verschiedenen (kreativen) Lösungen allerdings unterbelichtet. Dennoch benennt Arendt wichtige Ansatzpunkte für das Verständnis von kreativem politischem Tun; neben der Spontaneität des Handelns betont sie nämlich die Veränderung von Selbst- und Weltvorstellungen der Akteure und den Einfluss von politischen Ideen auf ihr Tun. Der oft vorgebrachte Einwand, sie vertrete eine ideenzentrierte Auffassung, hat hier seine Wurzel. Wenn die Veränderungen von Begriffen und Selbstverständnissen wichtig sind, so heißt dies aber noch lange nicht, dass man das Tun selbst und seine Bedingungen unterschätzt, vielmehr sind damit nur Ausgangspunkte für Neuerungen markiert.

Die Stärken von Arendts Konzept liegen in der Betonung dieser subjektiven und politisch-kulturellen Voraussetzungen von Kreativität. Im Rahmen ihres Handlungsmodells entfalten und enthüllen sich die Akteure in ihrem Tun und können dabei als sich assoziierende Bürger/-innen Neues kreieren, wobei nicht *per se* feststeht, was als Neuerung gelten kann. In diesem Punkt ist das rhetorisch-dramaturgische Modell politischen Handelns, das auf Pluralität, Offenheit und Kontingenz setzt, überzeugend.

Hinsichtlich der Kreativität politischen Tuns impliziert Arendts Insistieren auf der Offenheit der Geschichte zweierlei: Zum einen wird prinzipiell die Möglichkeit von historischen Wendungen festgehalten, die wesentlich auf der Kontingenz und der Spontaneität des Handelns beruhen; zum anderen stellt sich der Erfolg kreativen Tuns erst in größeren Zeitabschnitten heraus. So wie sich eine Person in ihren Taten enthüllt und ihre Biographie nur rückwirkend geschrieben werden kann, so zeigt sich das kreative Potential von politischen Formen und Gemeinschaften erst in den andauernden Wirkungen ihrer Taten. Arendt ist konsequent und schließt eine begriffliche Fassung des politisch kreativen Tuns *in actu* aus. Da sie aber Potentiale darstellen will, muss sie zu Konstruktionen greifen wie jener vom Geist der Revolution, der die Verfassungsschöpfung getragen habe, aber gleich nach ihrer Annahme entwichen sei. Kreativitätspotentiale las-

sen sich, wie dieses Beispiel zeigt, nur schwer fassen und Arendt argumentiert im Wissen um die Ergebnisse. Ihr Insistieren auf diesen Potentialen hat neben der Akzentuierung von Kontingenz somit unleugbar auch Momente einer Beschwörung.

Literatur

- ABEL, G. (HRSG.) (2006). *Kreativität (Kolloquienbeiträge). XX. Deutscher Kongress für Philosophie*, Hamburg: Meiner.
- ABEL, G. (HRSG.) (2005). *Kreativität (Sektionsbände). Sektionsbeiträge des XX. Deutschen Kongresses für Philosophie*, Hamburg: Meiner.
- ARENDE, H. (1985). *Das Urteilen*, hrsg. von R. Beiner. München/Zürich: Piper.
- ARENDE, H. (1986). Ziviler Ungehorsam. In *Hannah Arendt. Zur Zeit* (S. 119–138). Hrsg. von M. L. Knott. Hamburg: Rotbuch.
- ARENDE, H. (1990). *Macht und Gewalt*, München/Zürich: Piper.
- ARENDE, H. (1951/1991). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München/Zürich: Piper.
- ARENDE, H. (1958/1992). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München/Zürich: Piper.
- ARENDE, H. (1963/1994). *Über die Revolution*. München/Zürich: Piper.
- BENHABIB, S. (1998). *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- BLUHM, H. (2001). Hannah Arendt und das Problem der Kreativität politischen Handelns. In H. Bluhm & J. Gebhardt (Hrsg.), *Konzepte politischen Handelns. Kreativität – Innovation – Praxen* (S. 73 – 94). Baden-Baden: Nomos.
- CANOVAN, M. (1992). *Hannah Arendt. A Reinterpretation of Her Political Thought*. Cambridge: CUP.
- FÖRSTER, J. (2009). *Die Sorge um die Welt und die Freiheit des Handelns. Zur institutionellen Verfassung der Freiheit im politischen Denken von Hannah Arendt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- GEHLEN, A. (1983). Philosophische Anthropologie. In Ders. (Hrsg.), *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre*, Gesamtausgabe, Bd. 4 (S. 236–246), hrsg. von K.-S. Rehberg. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- HABERMAS, J. (1986). Hannah Arendt's Communications Concept of Power. In St. Lukes (Hrsg.), *Power* (S. 75 –93). Oxford: New York University Press.
- JOAS, H. (1992). *Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- KUHN, TH. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- NULLMEIER, F. (2000). *Politische Theorie des Wohlfahrtsstaats*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- SCHUMPETER, J. A. (1987). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Tübingen: UTB.
- VOLLRATH, E. (1987): *Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- WALDENFELS, B. (1999). Symbolik, Kreativität und Responsivität. Grundzüge einer Phänomenologie des Handelns. In J. Straub & H. Werbik (Hrsg.), *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs* (S. 243–260). Frankfurt a. M./New York: Wilhelm Fink.

Sandra Seubert

Politisches Handeln in der Bürgergesellschaft

Einleitung

Handle ich politisch, wenn ich einkaufe oder wenn ich entscheide, auf welche Schule mein Kind gehen soll? Die Frage, was politisches Handeln denn sein soll, scheint umfassender und zugleich ungreifbarer als die nach politischer Partizipation im engeren Sinne. Politische Partizipation oder Beteiligung wird in der Politikwissenschaft in der Regel auf Tätigkeiten bezogen, die Bürger/-innen unternehmen, um Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen (Nohlen & Schultze, 2010; Schmidt, 2004). Wenn politisches Handeln ein umfassenderer Begriff ist, so bedeutet das, dass er nicht auf die Mitwirkung an formellen Prozeduren der Entscheidungsfindung, vor allem Wahlen, begrenzt werden kann. Politisches Handeln umfasst Aktivitäten, die nicht unbedingt an formelle Mitgliedschaft (Staatsbürgerschaft) gebunden sind, und es kann auch in sozialen Sphären stattfinden, die nicht als politisch in einem engeren Sinn gelten, wie die Familie oder der ökonomische Bereich. Die traditionellen Trennlinien zwischen dem Politischen (bzw. Öffentlichen) und dem Privaten werden fragwürdig, wenn die ursprünglich dem Haushalt (»oikos«) bzw. dem »Ökonomischen« zugeordnete Sphäre der Konsumption politisiert wird oder wenn die gesellschaftliche Bedeutung der Familie auf neue Weise in den Blick gerät (Seubert, 2010).

Seit geraumer Zeit ist die Bürgergesellschaft als Ort politischen Handelns in den Fokus gerückt. Die Bürgergesellschaft wird von Personen gebildet, die gemeinsame Ziele verfolgen und sich in Initiativen, Vereinen und Assoziationen zusammenschließen. In ihr sollen demokratische Selbstorganisation und freiwilliges gemeinschaftsbezogenes Engagement ihren Ort haben. Bürgerschaftliches Engagement soll den bürokratischen Routinen staatlichen Handelns ebenso widerstehen wie der Profitorientierung wirtschaftlichen Handelns und eben dadurch neue Impulse für demokratische Partizipation und politische Steuerung geben. »Bürgergesellschaft« ist sowohl ein empirischer als auch ein normativer Begriff: sie äußert sich in

der Existenz freiwilliger Vereinigungen und bezieht sich zugleich auf das demokratische Versprechen auf Teilhabe und Mitgestaltung an den öffentlichen Angelegenheiten. Der Begriff der Bürgergesellschaft ist abzugrenzen von dem Begriff der »bürgerlichen Gesellschaft«, der in der Tradition von Hegel und Marx auf die wirtschaftliche Sphäre des Marktes bezogen ist. Wo die Grenze genau verläuft, ist freilich notorisch umstritten und wird kontrovers diskutiert (vgl. Adloff, 2005; Klein, 2001).

Seine aktuelle Attraktivität verdankt der Begriff der Bürgergesellschaft zweifellos dem Umstand, dass er an verschiedene Problem Diagnosen anschlussfähig ist: Da ist zum einen die von der politikwissenschaftlichen »Governance«-Forschung angetriebene Diskussion um den Wandel von Staatlichkeit und neue Formen politischer Steuerung (Benz, 2004). Hier wird die Bürgergesellschaft als produktive Quelle freiwilliger Kooperation und Selbstorganisation betrachtet und zunehmend in Verhandlungssysteme und Netzwerke einbezogen. Und da ist zum anderen die Diskussion um gesellschaftlichen Zusammenhalt, die sich um die Frage dreht, wie moderne Gesellschaften soziale und politische Integration herstellen können. In diesem Zusammenhang wird das Konzept der Bürgergesellschaft mit Blick auf die Suche nach Solidaritätspotentialen moderner Gesellschaften und die Organisation von Demokratie und Wohlfahrtsstaatlichkeit thematisiert. Die neuere Diskussion verbindet sich in wesentlichen Hinsichten mit den Forschungen des amerikanischen Politikwissenschaftlers Robert Putnam (vgl. Putnam, 1993, 2000). Seit den 1990er Jahren ist ein Schwenk in der Bürgergesellschaftsdiskussion auszumachen. Nicht mehr nur eine Ausweitung von Beteiligungsmöglichkeiten auf der »Input«-Seite des politischen Prozesses (also direktdemokratische Ergänzungen der repräsentativen Demokratie), sondern Partizipation auf der »Output«-Seite, am Leistungsprozess, an Aufgaben, die der Staat nicht mehr alleine zu vollbringen vermag (oder die er auf eine die Bürger nicht hinreichend selbst ermächtigende, kontrollierend-paternalistische Weise ausübt). Der Bezug auf den Begriff der Bürgergesellschaft ist inzwischen so allgegenwärtig – er darf in keinem politischen Reformvorschlag fehlen –, dass es stutzig machen muss. Hegemonietheoretisch betrachtet gleicht er einem leeren »Signifikanten«, um dessen inhaltliche Bestimmung verschiedene gesellschaftliche Kräfte ringen (Nonhoff, 2008).

Zur Euphorie, die der Bürgergesellschaft in der politischen Rhetorik entgegenschlägt, gesellen sich zunehmend skeptische Stimmen. Was, wenn bürgerschaftliches Engagement nur die Aktivität und Integration derjenigen fördert, die ohnehin in ökonomischer und kultureller Hinsicht privilegiert sind? Was, wenn bürgerschaftliche Initiativen lediglich als

Ersatz für materielle Leistungen des (Sozial-)Staates ins Spiel kommen (Evers, 2006, Nullmeier, 2002)? Kann das Konzept dann noch als regulative Idee für ein demokratisches politisches Projekt taugen? Vor dem Hintergrund der Vieldeutigkeit der Diskurse und mit Blick auf zeitdiagnostische Analysen der Gegenwartsgesellschaft, die sich um Schlagworte wie Spaltung, Ausschluss, Prekarität drehen, wird es notwendig, den demokratietheoretischen Rahmen genauer zu bestimmen, in dem Begriffe wie Bürgergesellschaft und politisches Handeln Anwendung finden sollen.

Wenn wir das Konzept der Bürgergesellschaft nicht entweder reformpolitisch überhöhen oder andererseits gänzlich ideologisch verwerfen wollen, sollten wir sowohl seine ideengeschichtlich vermittelten normativen Implikationen herausarbeiten als auch die Diskurse seiner Verwendung rekonstruieren. Ich werde den Begriff der Bürgergesellschaft im Folgenden zunächst mit den Legitimitätsbedingungen demokratischer Ordnung konfrontieren, wie sie sich in den revolutionären Gründungsakten moderner Verfassungen herausgebildet haben (1). Ideengeschichtlich werde ich dabei auf Rousseau und Kant zurückgehen. Sodann werde ich die These ausbreiten, dass in der liberalen Demokratie ambivalente normative Impulse zusammengefasst sind (2). Insofern Bürgerschaft als Rechtsstatus negative Freiheitsrechte absteckt, werden Individuen auch vor eventuellen moralischen Zudringlichkeiten sozialer Gemeinschaften geschützt und unter Umständen auch in einer Freiheit *von* Politik. Bürgerschaft als kollektive Praxis hingegen lebt davon, dass Freiheitsspielräume (zumindest manchmal) auch auf ein gemeinsames Projekt, die Verwirklichung demokratischer Selbstbestimmung, bezogen werden. Ein inhärentes Risiko liberal-demokratischer Ordnung liegt, so möchte ich argumentieren, in der Mediatisierung des Urteilens (2.a) und in der Mediatisierung des Handelns (2.b). Demgegenüber ist das Versprechen der Bürgergesellschaft auf eine *Republik der Bürger* ausgerichtet, in der kollektives Handeln ermutigt wird und ökonomische oder kulturelle Bestimmungsfaktoren von sozialem Status keine politisch exkludierenden Folgen mehr haben (3).

1 Legitimitätsbedingungen demokratischer Ordnung

Die moderne Idee politischer Bürgerschaft entwickelt sich im Zusammenhang mit jenen revolutionären Gründungsakten, aus denen die ersten modernen Verfassungen hervorgehen. Diese »constitutional moments« (Ackerman, 1991) haben einen doppelten normativen Bezugspunkt: die Verwirklichung individueller und kollektiver Selbstbestimmung. Sie enthalten ein Freiheitsversprechen, das beides zugleich enthält: die Konsti-

tution eines öffentlichen Raums gemeinsamen Handelns und Sprechens, und die Sicherung eines Rechtsstatus, der nicht nur aber auch eine Sphäre »negativer Freiheit« absteckt, über deren Verwendung Individuen keine Rechenschaft schuldig sind (Berlin, 1995). Damit treten auch zwei Konzeptionen von Bürgerschaft in ein ambivalentes Verhältnis: *Bürgerschaft als Rechtsstatus* und *Bürgerschaft als Aktivität*. Bürgerschaft als Rechtsstatus steckt Handlungsräume ab, ohne vorzuschreiben ob und wie diese gebraucht werden sollen. Bürgerschaft als Aktivität bezieht sich auf eine mit anderen geteilte Lebensform, auf deren Gedeihen man sein Handeln freiwillig ausrichtet. Das politische Verständnis von Bürgerschaft ist mit der Genese moderner Rechtsverfassungen eng verbunden. Aber diese Verbindung ist in sich spannungsvoll.

Mit Blick auf die Ideengeschichte lassen sich ein aristotelisches Verständnis des Bürgers als politischem Wesen und ein römisches Verständnis des Bürgers als Rechtsperson unterscheiden. Für J. G. A. Pocock wird durch Letzteres ein neues Verhältnis von Personen, Handlungen und Dingen etabliert. »From being *kata phusin zoon politicon*, the human individual came to be by nature a proprietor or possessor of things; it is in jurisprudence, long before the rise and supremacy of the market, that we should locate the origins of possessive individualism.« (Pocock, 1995, S. 35). Pocock argumentiert, dass die Geschichte des Konzepts politischer Bürgerschaft (citizenship) einen un abgeschlossenen Dialog zwischen den aristotelischen und römischen »Formeln« darstellt.

Systematisch ist der politische Begriff des Bürgers mit einem Begriff des Republikanismus verbunden wie ihn insbesondere Rousseau und Kant entwickelt haben. Die konstitutiven Prinzipien der Freiheit und Gleichheit beziehen sich auf das Verhältnis von Staatsbürgern, die sich wechselseitig rechtlich verbinden können, weil sie sich unter »äußere«, also juristische Gesetze stellen. Frei können die Bürger/-innen aber nur sein, wenn sie diesen Gesetzen »ihre Beistimmung haben geben können« (Kant, 1795/1993, S. 11). Für Kant wie für Rousseau heißt politische Autonomie, selbstgegebenen Gesetzen unterworfen zu sein. Auch wenn beide nicht darin übereinstimmen, ob das bedeutet, tatsächlich über alle Gesetze selbst abzustimmen, so ist demokratische Legitimität doch darauf bezogen, sich gemeinsam mit anderen als autorisierende Macht hinter den Gesetzen begreifen zu können. Bei Kant verweist diese Legitimitätsbedingung im Wesentlichen auf eine Praxis des öffentlichen Vernunftgebrauchs, bei Rousseau auf anspruchsvollere Praktiken der Vergemeinschaftung.

Kant bestimmt den Begriff des Bürgers durch die drei Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Selbständigkeit (Kant, 1793/1985, S. 137 ff.).

Obwohl er den politischen Begriff des Bürgers (*«citoyen»*) durch das Stimmrecht in der Gesetzgebung qualifiziert, so wird diese Bestimmung doch mit einem politischen Freiheitsbegriff insgesamt nur undeutlich systematisch verbunden. *Freiheit* als rechtliche Freiheit umfasst zunächst die negative Freiheit, »seine Glückseligkeit auf dem Weg suchen« zu können, die einem »selbst gut dünkt« (ebd., S. 137). Rechtliche Freiheit hat aber gleichwohl eine politische Dimension, nämlich »keinen äußeren Gesetzen zu gehorchen, als zu denen ich meine Beistimmung habe geben können« (Kant, 1795/1993, S. 11). *Gleichheit* ist zunächst ebenfalls auf formal-rechtliche Gleichheit bezogen: gleiche Rechte, gleiches Unterworfensein unter das Recht, aber auch eine rudimentäre Chancengleichheit. »Jedes Glied des gemeinen Wesens muss zu jeder Stufe eines Standes in demselben gelangen können, wozu ihn sein Talent, sein Fleiß, sein Glück hinbringen können« (Kant, 1793/1985, S. 139). Kants Überlegungen zur *Selbständigkeit* nehmen hingegen explizit vom Begriff des Bürgers als Mitgesetzgeber ihren Ausgang – aber hier entpuppen sie sich als Exklusivitätsargument. Um ein Bürger in diesem Sinne zu sein, muss man »sein eigener Herr« sein, wie Kant schreibt, und das ist angesichts der so genannten »natürlichen« Ausschlusskriterien (»dass es kein Kind, kein Weib sei«, ebd., S. 143) durchaus wörtlich gemeint. Der Bürger muss irgendein Eigentum haben, welches ihn ernährt, das er veräußern, also am Markt tauschen kann. Wer nur seine bloße Arbeitskraft anzubieten hat, also anderen nur bewilligen kann, von seinen Kräften Gebrauch zu machen, dem wird nicht jene innere Mündigkeit zugeschrieben, derer die äußere Mündigkeit bedarf. Kants Kriterium ökonomischer Selbständigkeit wird unter der Hand zum Ausschlusskriterium für die Unselbständigen und daraus ergibt sich eine von ihm zumindest nicht explizit reflektierte Spannung für eine politische Theorie republikanischer Bürgerschaft. Bürgerschaftlichkeit, politisch verstanden, will ein allgemeines Ideal sein, es wird allerdings exklusiv (und im Extrem ideologisch), sofern es seine sozialen Grundlagen verkennt. Der politischen Bestimmung steht der Klassenbegriff des Bürgers entgegen und der Praxis des Bürgerschaftlichen eine (exklusive) Praxis des Bürgerlichen. Die Praxis des Bürgerlichen ist eng verwoben mit einem Ideal der Lebensführung, das sich mit der Wertschätzung bürgerlicher Selbständigkeit verbindet (und sich historisch gegen den Adel einerseits und die »unterbürgerlichen«, proletarischen Schichten andererseits abgrenzt): der Anspruch, sozialer Status solle sich von individuellem Verdienst und Leistung, nicht von Abstammung und ererbten Privilegien ableiten. Das, was man gesellschaftlich darstellt, soll man sich selbst, also seinem Fleiß und Können zu verdan-

ken haben. Tugenden bürgerlicher Lebensführung sind dementsprechend Eigenverantwortung, Sparsamkeit und Bildungsinteresse. Daraus soll jene »innere Mündigkeit« erwachsen, auf die Kant Bezug nimmt und die den Bürgern unterstellt werden muss, wenn das Projekt der demokratischen Selbstgesetzgebung einen Sinn machen soll. Der Erfolg dieses Projekts hängt, so kann man Kant lesen, davon ab, dass inneres (personales) Vermögen und äußere Handlungsbedingungen eine Entsprechung finden. In der zeitgenössischen Demokratietheorie wird dieses Kriterium etwa von Robert Dahl als »enlightened understanding« in Anschlag gebracht (Dahl, 1989, S. 111). Selbstbewusstsein und eine innere Unabhängigkeit schaffende Tätigkeit sind ja tatsächlich von »äußeren«, will heißen materiellen und kulturellen Bedingungen abhängig und so gesehen lässt sich das Ausschlusskriterium auch in eine Inklusionsforderung umwenden. In dem Maße wie die Praxis des Bürgerlichen nämlich darüber hinwegsieht, dass die sozialen Voraussetzungen von Verdienst und Leistung höchst ungleich sind, wird sie Opfer einer Fiktion individueller Souveränität, die gesellschaftliche Machtverhältnisse ausblendet. Diese Kritik am bürgerlichen Selbstverständnis hat bereits Max Horkheimer in »Autorität und Familie« zum Ausdruck gebracht. In jüngerer Zeit wurde sie u. a. durch Iris Marion Young (*»myth of merit«*) erneuert (Horkheimer, 1936/1992, S. 154; Young, 1990).

Ein bürgerschaftliches politisches Projekt ist aber gerade auf eine Kritik jener prekären Verhältnisse angewiesen, die der Möglichkeit »sein eigener Herr« (seine eigene Dame) zu sein, entgegenstehen – damit die Teilnahme am Politischen nicht als Klassen- oder Statusprivileg erscheint.

2 »Bloßer« Rechtsstaat und »freie Republik«

Bürgerstatus ist inzwischen sozialstaatlich unterfüttert, er wird nicht mehr an ökonomische Selbständigkeit geknüpft und auch nicht an eine Mündigkeitsprüfung. In das Recht zur Mitgesetzgebung (Wahlrecht) wächst man hinein (zumindest diejenigen, die die entsprechende Staatsangehörigkeit bereits besitzen): mit 18 Jahren »hat« man es. In Bürgerschaft als Rechtsstatus drückt sich ein Anerkennungsverhältnis aus: anerkannt wird die autonome Handlungsfähigkeit von Personen. Dieses Anerkennungsverhältnis basiert gleichwohl auf einem moralischen Kredit: es schützt einen Frei- raum, innerhalb dessen Individuen nicht zum Verfolgen bestimmter Zwecke gezwungen werden können – im Vertrauen darauf, dass sie ihre Freiheiten (meistens) nicht missbrauchen. Eine liberale politische Ordnung

verzichtet darauf zu prüfen, ob Personen mit den Freiräumen, die ihnen das Recht gibt, etwas Vernünftiges anzufangen wissen, und muss doch für die Möglichkeiten dazu Sorge tragen.

Es war Hannah Arendt, die die zweiseitigen normativen Impulse, die in der liberalen Demokratie zusammengefasst sind, scharfsinnig erfasst und problematisiert hat. Liberale Demokratien gewähren Rechte – das ist ihre Stärke –, aber sie neigen zugleich dazu zu verdrängen, dass Rechte zwar eine Ermöglichungsbedingung des Politischen sind, aber nicht dieses selbst. Das Politische erwächst erst aus einer Aktualisierung des latent im menschlichen Zusammensein vorhandenen Vermögens gemeinsamen Handelns und Sprechens. Zwar kann politische Freiheit sich nicht verwirklichen »wenn das Recht auf aktive Teilhabe an den öffentlichen Angelegenheiten den Bürgern nicht garantiert ist« (Arendt, 1994, S. 281). Doch Arendt konfrontiert den »bloßen Rechtsstaat« mit der »wirklich freien Republik«, um deutlich zu machen, dass politische Institutionen verfallen, wenn sie sich ent-lebendigen. Dass sie aber lebendig bleiben, kann der »bloße« Rechtsstaat nicht garantieren. Andererseits ist der rechtlich-institutionelle Rahmen (der eigentlich unter die Kategorie des »Herstellens« fällt) durchaus von Bedeutung (Volk, 2010). Denn die inhärente Instabilität und Schrankenlosigkeit des Handelns bedarf externer Stabilisierung durch das »Gehege des Rechts«, durch Institutionen, die nichtsdestotrotz stets fragil bleiben, wenn sie nicht immer wieder von neuem durch gemeinsame Praxis gefüllt werden. Dieser Praxis wohnt immer ein Risiko inne, weil Handeln an sich ein Wagnis darstellt, das sich der Absehbarkeit und Berechenbarkeit entzieht, weil es Anfänge setzt, deren Folgen im Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten unabsehbar sind.

Für die Institutionalisierung demokratischer Selbstbestimmung ergeben sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen: Bürgergesellschaft als politischer Vision kann eine sozial selektive politische Praxis gegenüberstehen, die sozio-moralischen Ressourcen, von denen verfasste demokratische Selbstbestimmung zehrt, sind (rechtlich) nicht erzwingbar. Und: Die Institutionalisierung demokratischer Selbstbestimmung muss versuchen, den spontanen, außer-institutionellen Dimensionen des Politischen Rechnung zu tragen. Rechtlich geschaffenen politischen Institutionen wohnt insofern eine Zweiseitigkeit inne, als sie sowohl ermöglichende als auch einschränkende Bedingungen individuellen und kollektiven Handelns enthalten. Die These, dass hierin ein inhärentes Risiko liberal-demokratischer Ordnung liegt, soll im Folgenden in zweierlei Hinsicht plausibilisiert werden.

Die Mediatisierung des Urteilens

Es gehört zu den Grundprinzipien liberal-demokratischer Ordnung, Tugendzumutungen an die Bürger/-innen eher gering zu halten und die Frage nach der guten politischen Ordnung möglichst auf die Ebene der institutionellen Organisation zu verlegen. Dann rückt die rechtlich verfasste Grundstruktur in den Vordergrund. Insofern im modernen Recht Vernünftigkeit (die Normativität der Legalität) bereits verkörpert ist, muss mit ethischer Kompetenz seitens der Bürger nur mehr in »kleiner Münze« gerechnet werden. Im Rechtssystem bringt sich ein organisatorisches und motivationales Entlastungsmoment zur Geltung: Der politische Gesetzgeber beschließt, welche Normen als Recht gelten, und die Gerichte schlichten Interpretationsstreitigkeiten über die Anwendung von Rechtsnormen auf konkrete Fälle begründet und definitiv. Geltendes Recht ist durch Erzwingungsgewalt gestützt, sodass rechtliche Verhaltenserwartungen mit Sanktionen belegt werden können. Die Adressaten müssen nicht aus eigener Einsicht in gute Gründe für geltendes Recht handeln, sondern können sich auf folgenorientierte Klugheitsabwägungen beschränken. Die Übertragung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten führt dazu, dass wir es nicht mehr allein mit individuellen Handlungen zu tun haben, für die sich ein jeder gesondert zu entscheiden und die er zu verantworten hätte, sondern mit einem »System von Zurechnungen« (Habermas, 1992, S. 147 ff.). Dieses System von Zurechnungen ermöglicht moralische Arbeitsteilung: damit komplexe Gesellschaften handlungsfähig werden, müssen sie die Zuschreibung von Verantwortung im Rahmen eines ausdifferenzierten, nur noch indirekt autorisierten institutionellen Systems organisieren. Das hat zur Folge, dass dem Einzelnen gesellschaftliche Missstände dann nur noch mittelbar moralisch zurechenbar sind. Jeder hat subjektiv gute Gründe, sich selbst zu entlasten: ich misch mich nicht ein, jeder muss selbst wissen, was gut für ihn ist. Alles was rechtlich zulässig ist, muss als erlaubt gelten. Oder: Amtsträger haben sich um die Missstände zu kümmern, es gibt schließlich institutionalisierte Zuständigkeiten. Und schließlich: keiner handelt so, ich wäre schön blöd, hier den Helden zu spielen. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, welches Maß an bürgerschaftlicher Verantwortung nicht delegiert werden kann. Wonach ist zu entscheiden, ob die institutionellen Strukturen und die in ihnen Handelnden sich tatsächlich als »Sachwalter kollektiver Vernunft« erweisen? Wenn die Frage des jeweils realisierbaren Grades an Verantwortung, die Frage der Reichweite des eigenen Handlungsspielraums letztlich nur aus der ersten Person heraus zu bestimmen ist, liegt in der Zurechnung von

Verpflichtung ein unhintergehbare subjektives Moment. Dieses subjektive Moment ist nicht institutionalisierbar, aber für demokratische Gesellschaften lebenswichtig.

Damit ist eine grundsätzliche Aufmerksamkeit, Urteils- und Handlungsbereitschaft angesprochen, die sich als Zivilcourage bezeichnen lässt. Darunter soll freilich nicht (zumindest nicht in erster Linie) der große Heldenmut einzelner verstanden werden, sondern eine Ethik des Bürgerschaftlichen in einem umfassenderen Sinne: eine alltägliche Disposition von Bürgern, die sich in einer lebendigen Beziehung mit anderen, aktiven Bürgern sehen. Eine solche grundsätzliche Aufmerksamkeit und Urteilsbereitschaft scheint in modernen Gesellschaften prinzipiell gefährdet zu sein. Nun wären längere Ausführungen nötig, um deutlich zu machen, dass es nicht um Dauereinmischung im öffentlichen Leben geht und auch nicht richtungslos um jedwede Form von Opposition gegen »die da oben«. Gemeint ist eine Aufmerksamkeit gegenüber Gefahren moralischer Art, ein »Ansprechbar-Sein« in Situationen, in denen Personen Respekt vorzuenthalten wird, den diese legitimerweise verlangen können. Zudem geht es um eine Urteilsfähigkeit, die auf Öffentlichkeit bezogen ist: ein Handeln in der öffentlichen Sphäre als eines im Gegensatz zum Privaten allgemein zugänglichen Bereichs und ein Handeln, das sich der Öffentlichkeit zugleich normativ als Prinzip verpflichtet weiß – das Öffentliche als Sphäre des Austauschs und der Rechtfertigung von gegeneinander erhobenen Ansprüchen. Diese Sphäre verteidigt der/die Bürger/-in, wenn er/sie zivilcouragiert agiert, immer zugleich mit. Es muss dabei nicht notwendigerweise um moralische Verletzungen von konkreten Personen gehen, sondern kann auch Verfehlungen abstrakterer Art betreffen, die systematisch innerhalb institutioneller Arrangements auftreten und von denen der/die Handelnde annimmt, dass sie das Selbstverständnis der politischen Gemeinschaft von den für sie gültigen Prinzipien herausfordern: die schleichende Erosion nominell bestehender Verbindlichkeit, bereits erreichter zivilisatorischer Standards, auch solcher, die die Form institutioneller Rationalität haben (Formen der Demokratieentleerung, systematische Aushöhlung von Bürgerrechten).

Im Kern geht es um den Sinn für eine nicht vollständig delegierbare Urteilsfähigkeit und prinzipielle Bereitschaft zur Einmischung – ein individuelles Vermögen, das gleichwohl nicht irgendwo in der Luft schwebt, sondern angewiesen ist auf gesellschaftliche und institutionelle Ermutigungsbedingungen.

Die Mediatisierung des Handelns

Mit Blick auf demokratische Selbstbestimmung wohnt den im Medium des Rechts konstituierten politischen Institutionen noch eine weitere Zweischneidigkeit inne. Vermittels des positiven Rechts wird es möglich, kollektive Selbstbestimmung zu institutionalisieren, Prozeduren ins Leben zu rufen, die es ermöglichen, so etwas wie einen »Willen des Volkes« zu ermitteln und diese kollektive Entität handlungsfähig zu machen. Doch das Versprechen politischer Autonomie sieht vor, sich selbst als Autor/-in der Gesetze begreifen zu können, denen er/sie unterworfen ist. »*Constitutional Moments*« enthalten ein Moment der Ermächtigung, das nicht einmalig erfüllt ist, sondern eine stets zu erneuernde Erfahrung beschreiben soll: sich selbst gemeinsam mit anderen als autorisierende Macht hinter den Gesetzen wahrzunehmen (Kalyvas, 2005). Insofern die Prozeduren politische Beteiligung auf die Wahl von Repräsentanten/-innen als Stellvertreter/-innen zusammenschrumpfen, lassen sie Politik zu einer Sache der Wenigen werden.

Insbesondere in der republikanischen Tradition politischen Denkens gibt es daher eine fundamentale Skepsis dagegen, Institutionen vor allem in ihrer kompensierenden, entlastenden Funktion zu betrachten und die sozialisierende, bürgerbildende Dimension zu vernachlässigen. Die Betonung der kompensierenden Dimension (als Ersatz für Handeln, Ersatz für Rationalitätszumutungen) lässt die Bedeutung gemeinschaftlicher Praxis in den Hintergrund treten. Republikanische Denker wie Rousseau legen Wert auf Einsicht in zivile Pflichten, und das schließt die Präferenz für Bürgerdienste anstelle institutioneller Erfüllung öffentlicher Aufgaben ein. Den Bürgern der Republik Korsika empfiehlt er in seinem Verfassungsentwurf, lieber die Straßen selbst zu pflastern als dies an eine staatliche Instanz zu delegieren (Rousseau, 1765/1989). Gemeinsam die Straßen zu pflastern kann man heute kaum als wörtlichen Ratschlag nehmen, sondern eher als Metapher für die Erfahrung gemeinsamen Handelns, sozialer Aktivitäten, die Beziehungen stiften, die die Interessen unterschiedlicher Individuen auf ein geteiltes Ziel richten und ihnen damit vermitteln, was es heißt, eine gemeinsame Unternehmung zu teilen.

Um urteilsfähige und handlungsbereite Subjekte im obigen Sinne zu werden, brauchen Individuen soziale Kontexte, die Raum zum Handeln geben, die Erfahrungen politischer Wirksamkeit möglich machen, und in diesem Sinne *ermächtigen*. Damit ist nach traditioneller Lesart die Sphäre der Bürgergesellschaft angesprochen. Dem »Toqueville'schen Paradigma« des Bürgergesellschaftsdiskurses folgend, sind es vor allem die bürokratischen

Strukturen des modernen Staates, von denen die entmächtigende Dynamik für bürgerschaftliches Handeln ausgeht. Doch das erscheint mehr und mehr als ein zu einfaches Bild. Die Diskussion um den Wandel von Staatlichkeit zeigt an, dass die Formen politischer Steuerung selbst sich verändern und die Beteiligung nicht-staatlicher Akteure in dezentralen Verhandlungssystemen und Netzwerken inzwischen durchaus vorgesehen ist. Die Dynamik der Entmächtigung dringt aus einer anderen, durch staatliches Handeln gleichwohl mittelbar induzierten Richtung ein: Die bürgerschaftliche Öffnung staatlicher Politik vollzieht sich parallel zu einer neuen Stufe der Restrukturierung kapitalistischer Produktion, die neue Formen der sozialen Interaktion hervorbringt (Boltanski & Chiapello, 2003 sowie Lessenich, 2008). Sie wirkt auf jene »Widerlager im Sozialen« (Offe, 1989) ein, aus denen spontane, zivilgesellschaftliche Aktivitäten sich speisen und bewirkt möglicherweise – das wäre auch eine empirisch zu prüfende These – einen Strukturwandel bürgerschaftlichen Engagements. Einer zivilen Kultur der Kooperation und des Vertrauens schlagen Selbstoptimierungsmotive einer Netzwerkgesellschaft entgegen, die jedwede Form der Aktivität in den Stand eines Projekts erhebt und positiv in einem »Portfolio an Tätigkeitsbereichen« zu verbuchen bestrebt ist (Boltanski & Chiapello, 2003, S. 152 ff.). Es käme zu der paradoxen Entwicklung, dass individuelle Fähigkeiten zur sozialen Vernetzung sogleich aufgewertet und vernutzt würden (Seubert, 2009, S. 264 ff.). Trotz eines wachsenden Bedarfs an ziviler Selbstkoordination hätten wir es mit einer Erosion der sozialen Kontexte zu tun, in denen sich ein Sinn für die gemeinschaftlichen Grundlagen des Politischen, ein Sinn für Verpflichtung und moralische Verbindlichkeit entwickelt. Der »Hype« der Bürgergesellschaft in der politischen Rhetorik würde neue Formen der Beherrschung, die sich in diesem Strukturwandel zeigen, letztlich nur verschleiern.

Weder das eine noch das andere Paradigma beschreibt das Ganze. Gleichwohl: die Mediatisierung des Handelns als inhärentes Risiko liberal-demokratischer Ordnung zu erkennen, bedeutet auch, die soziale Eigenlogik bürgerschaftlichen Handelns gegen staatliche und ökonomische Instrumentalisierung zu verteidigen.

3 Das Versprechen der Bürgergesellschaft

Die Ambivalenzen ziviler Selbstkoordination treten heute insbesondere vor dem Hintergrund von Legitimitäts- und Effektivitätsproblemen nationalstaatlich verfasster liberaler Demokratien hervor. Gängige Formen poli-

tischer Beteiligung sind Zweifeln ausgesetzt, ob sie den Partizipationsansprüchen einer pluralen Bürgergesellschaft noch angemessen sind und angesichts zentraler Herausforderungen zu effektiver Problemlösung beitragen. Der Begriff der Bürgergesellschaft, wie er hier benutzt wurde, verweist auf einen politischen Begriff des Bürgers, der alles andere als voraussetzungslos ist. Ihm liegt ein Versprechen zugrunde, das Versprechen der Moderne, die Verwirklichung individueller und kollektiver Selbstbestimmung. Es ist dieses Versprechen, das zum Kampf gegen Ausschluss und Diskriminierung motiviert, zum Kampf für vollwertige, gleichberechtigte Mitgliedschaft und gegebene politische Ordnungen, ihre institutionellen Strukturen stets von Neuem herausfordert. Insofern gemeinsam geteilte Bürgerschaft über Rechte vermittelt wird, stellt sie einen weitgehend indirekten Kooperationszusammenhang dar. Ein solcher Kooperationszusammenhang muss gleichwohl einen Anker haben in einer sozialen Praxis, die sich jenseits des Rechts entfaltet. Bürgerschaftlichkeit ist auf Urteilsfähigkeit angewiesen und braucht konkrete Handlungsräume. Rechtliche (negative) Freiheit verweist auf politische Freiheit und diese wiederum auf einen sozialen Status, der die Bedingungen enthält, die gegeben sein müssen, damit Personen von ihren Rechten, den politischen wie den bürgerlichen, einen annähernd vernünftigen Gebrauch machen können. Eine »wirklich freie Republik« (Arendt) ist eine Republik der Bürger, in der ökonomische und kulturelle Bestimmungsfaktoren von sozialem Status keine politisch exkludierenden Folgen mehr haben. Nur wer in wesentlichen Hinsichten gesellschaftlich als gleichberechtigte Partner/-in anerkannt ist, wird auch in den freiwilligen Assoziationen der Bürgergesellschaft als Gleiche unter Gleichen verkehren.

Vor dem Hintergrund von Legitimitäts- und Effektivitätszweifeln ist es eine empirisch offene Frage, ob Aktivitäten der Bürgergesellschaft gesamtgesellschaftliche Solidarität fördern oder die Abschottung sozialer Gruppen gegeneinander verstärken.¹ Soziologischen Zeitdiagnosen, die ein Streben nach Distinktion ausmachen, stehen Klagen über verwahrloste Unterschichten gegenüber. In diesem Zusammenhang tritt die Ambivalenz der Rede von der »neuen Bürgerlichkeit« deutlich zutage. Der Diskurs der Bürgergesellschaft richtet sich auch auf die Aktivierung jener ökonomischen und kulturellen Kapitalbesitzer, deren Tendenz zur sozialen Abschließung gleichzeitig diagnostiziert wird.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. die Beiträge in dem von mir herausgegebenen Schwerpunktheft »Sozialkapital und Integration. Überforderte Zivilgesellschaft?« des Forschungsjournals *Neue Soziale Bewegungen* 22/3, 2009.

Literatur

- ACKERMAN, B. (1991). *We the People*, Vol. 1. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- ADLOFF, F. (2005). *Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- ARENDT, H. (1994). *Über die Revolution*. München: Piper.
- BENZ, A. (HRSG.) (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- BERLIN, I. (1995). *Zwei Freiheitsbegriffe*. In *Freiheit. Vier Versuche* (S. 197–256). Frankfurt a. M.: S.Fischer.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (2003). *Der Neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- DAHL, R. (1989). *Democracy and its Critics*. New Haven, London: Yale University Press.
- EVERS, A. (2006). Bürgergesellschaft light? Eine Wortmeldung. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 19/2, 103–108.
- HABERMAS, J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HORKHEIMER, M. (1936/1992). *Autorität und Familie*. In *Traditionelle und Kritische Theorie* (S. 205–260). Frankfurt a. M.: S.Fischer.
- KALYVAS, A. (2005). Popular Sovereignty, Democracy, and the Constituent Power. *Constellations*, 12/2, 223–244.
- KANT, I. (1793/1985). *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. Schriften zur Geschichtsphilosophie. Stuttgart: Reclam.
- DERS. (1795/1993). *Zum Ewigen Frieden*. Stuttgart: Reclam.
- KLEIN, A. (2001). *Der Diskurs der Zivilgesellschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
- LESSENICH, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- NOHLEN, D. & SCHULTZE, R.-O. (HRSG.) (2010). *Lexikon der Politikwissenschaft*, Bd. 2. München: C. H. Beck Verlag.
- NONHOFF, M. (2008). Hegemonieanalyse: Theorie, Methode, Forschungspraxis. In S. Moebius, A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 299–331). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- NULLMEIER, F. (2002). »Vergesst die Bürgergesellschaft!?!«. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 15/4, 13–19.
- OFFE, C. (1989). Bindung, Fessel, Bremse. Die Unübersichtlichkeit von Selbstbeschränkungsformeln. In A. Honneth et. al. (Hrsg.), *Zwischenbetrachtungen im Prozess der Aufklärung* (S. 739–774), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- POCOCK, J. G. A. (1995). The Ideal of Citizenship since Classical Times. In R. Beiner (Hrsg.), *Theorizing Citizenship* (S. 29–52). Albany: State University of New York Press.
- PUTNAM, R. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- DERS. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon + Schuster.
- ROUSSEAU, J.-J. (1765/1989). Entwurf einer Verfassung für Korsika. In M. Fontius (Hrsg.), *Kulturkritische und politische Schriften*. Berlin: Ruetten & Loening.
- SCHMIDT, M. (2004). *Wörterbuch zur Politik*. Stuttgart: Kröner.
- SEUBERT, S. (2009). *Das Konzept des Sozialkapitals. Eine demokratietheoretische Analyse*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- DIES. (2010). *Die Grenzen des Privaten*. Baden-Baden: Nomos.
- VOLK, C. (2010). *Die Ordnung der Freiheit. Recht und Politik im Denken Hannah Arendts*. Baden-Baden: Nomos.
- YOUNG, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Argumentieren und Verhandeln: Begriffe, Theorien und ein analytischer Bezugsrahmen

Einleitung: Argumentieren und Verhandeln als politisches Handeln?

Warum, wenn es um politisches Handeln geht, sollte man auch über Argumentieren und Verhandeln nachdenken? Wer sich auf die Suche nach normativen und empirischen Theorien politischen Handelns macht und dabei auf die Stichworte »Argumentieren« und »Verhandeln« stößt, mag sich fragen, ob diese Begriffe nicht eher für andere Handlungsfelder charakteristisch sind und das »Wesen des Politischen« oder doch seinen »Kern« verfehlen.

Bei vor- oder nicht-demokratischen politischen Systemen wird das Handeln der Inhaberinnen und Inhaber von zentralen politischen Positionen vornehmlich in Begriffen von Macht und Herrschaft beschrieben, politisches Handeln also vorrangig als »Macht haben« und »Herrschaft ausüben« verstanden. Die Konzeptualisierung des Handelns zentraler politischer Akteure in der modernen politischen Systemlehre führt dazu, dass die Dimension der Entscheidung in den Vordergrund rückt. Politisches Handeln wird danach zuerst als Entscheiden gedacht. In Folge der zunehmenden Ausrichtung von politischen Eliten an Konzepten des strategischen Managements und verstärkt durch die wachsende Bedeutung der Medien werden darüber hinaus in den letzten Jahren Aspekte von Führung in den Vordergrund geschoben.

Nun stoßen diese auf das Verhalten von politischen Eliten ausgerichteten Konzepte von politischem Handeln und die darauf bezogenen Vorstellungen von politischer Kompetenz im Kontext einer Bürgerdemokratie nicht nur auf normative Bedenken (vgl. Richter, 2011). Sie sind auch unter Aspekten der Wirksamkeit problematisch. Politische Entscheidungen müssen nicht nur getroffen werden, der Entscheidung selbst geht vielmehr eine (mehr oder weniger rationale) Meinungs- und Willensbildung über die entscheidungsbedürftigen Probleme und Konflikte und die mög-

lichen Entscheidungsoptionen voraus. Ist eine Entscheidung gefallen, so müssen die damit verbundenen Maßnahmen nicht nur mit den für die Umsetzung zuständigen Verwaltungen besprochen und dabei meist auch noch einmal weiter begründet und interpretiert werden. Die Folgen und Nebenwirkungen der Entscheidung sind überdies gegenüber Betroffenen, Interessierten und Engagierten sowie in vielen Fällen auch gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit zu rechtfertigen.

Die wachsende Bedeutung dieser – einer verbindlichen politischen Entscheidung vor- und nachgelagerten – Interaktions- und Kommunikationsprozesse bildet den Hintergrund für die politikwissenschaftliche Diskussion um das Verhältnis von Argumentieren und Verhandeln. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass die verbindliche politische Entscheidung selbst, ihr Zustandekommen wie ihre Wirkungen auch von der Art und Weise abhängen, wie die vor- und nachgelagerten Interaktions- und Kommunikationsprozesse ausgerichtet und strukturiert werden. In der politikwissenschaftlichen Debatte stellen sich zum einen empirisch-analytische Fragen: Macht es einen Unterschied (für Prozess und Ergebnis), ob die Meinungs- und Willensbildung im Modus des Argumentierens oder des Verhandelns verläuft? Im Hintergrund stehen aber auch normative Fragen nach der Bewertung und praxisbezogene Fragen nach möglichen Handlungsempfehlungen: Sollen die politisch Handelnden sich darum bemühen, zu argumentieren oder wäre es besser, wenn sie verhandeln? Wie müssen die Rahmenbedingungen gestaltet werden, damit sie das eine oder das andere tun (können)? Um diese und andere Fragen in der Politikwissenschaft auf nachvollziehbare Art und Weise beantworten zu können, ist zunächst zu klären, was unter »Argumentieren« und »Verhandeln« zu verstehen ist.

1 »Arguing« vs. »bargaining«: Jon Elster

Die Unterscheidung von Argumentieren und Verhandeln wurde in der politikwissenschaftlichen Diskussion aus dem englischen Sprachraum importiert. Sie geht auf die Entgegensetzung von »arguing« vs. »bargaining« zurück. Diese wurde Anfang der 1990er Jahre von Jon Elster in die Diskussion eingeführt. Für Elster (1991) stellen die Begriffe »arguing« und »bargaining« zwei idealtypische »modes of communication« dar.

Elster hat diese Entgegensetzung von zwei Kommunikationsmodi im Rahmen einer Studie über zwei verfassunggebende Versammlungen aus dem 18. Jahrhundert eingeführt, deren weitreichende historische Bedeu-

tung außer Zweifel steht. Es handelt sich bei seinen Untersuchungsobjekten nämlich um die beiden Versammlungen, aus denen die ersten Verfassungen der modernen Demokratie hervorgegangen sind. Auf der einen Seite betrachtet Elster die kommunikativen Prozesse in der *Federal Convention* in Philadelphia von 1787, in der die amerikanische Verfassung ausgearbeitet worden ist. Auf der anderen Seite des Atlantiks nimmt er die *Assemblée Constituante* in den Blick, die in Paris in den Jahren 1789–1791 über eine Verfassung für Frankreich nach dem *Ancien Régime* beraten hat. In seiner Studie geht es Elster um die Frage, ob und in welchem Maß sich der Stil der Debatten mit Hilfe seiner Unterscheidung »arguing« vs. »bargaining« beschreiben lässt und welche Folgen die beiden unterschiedlichen »modes of communication« für Verlauf und Ergebnis der Verfassunggebung haben.

Dabei charakterisiert er »bargaining« durch eine bestimmte Handlungsorientierung, die auf einen Kompromiss zwischen Interessengruppen ausgerichtet ist (»bargaining, oriented towards a compromise between interest groups«). »Arguing« hingegen wird nicht durch eine andere Orientierung gekennzeichnet. Vielmehr charakterisiert Elster diesen Kommunikationsmodus durch bestimmte normative Ideale von Unparteilichkeit und Konsistenz, die als Beschränkungen auf das Engagement der Beteiligten wirken würden (»participants engaged in argument and discussion, constrained by ideals of impartiality and consistency«) (Elster, 1991, S. 3).

Im Rahmen seiner Ausführungen zum Unterschied von »arguing« und »bargaining« definiert Elster diese beiden Kommunikationsmodi in einem weiteren Schritt mit Bezug auf unterschiedliche Zwecke, die jeweils im Modus des »arguing« oder des »bargaining« verfolgt würden. »Arguing« wird dabei definiert als ein Kommunikationsmodus, der dem Zweck dient, einen Opponenten zu überzeugen, wobei »überzeugen« soviel heißt wie: den Opponenten dazu bringen, seinen Glauben bzw. seine Meinungen über faktische oder normative Fragen zu ändern (»To argue is to engage in communication for the purpose of persuading an opponent, i. e. to make the other change beliefs about factual or normative matters«, Elster, 1991, S. 3). »Bargaining« wird demgegenüber bestimmt als ein Kommunikationsmodus, der dem Zweck dient, den Opponenten dazu zu zwingen bzw. dazu zu bewegen, eine eigene Behauptung oder Forderung zu akzeptieren (»To bargain is to engage in communication for the purpose of forcing or inducing the opponent to accept one's claim«, Elster, 1991, S. 3).

Über diese zweckbezogene Definition hinaus gibt es Elster zufolge weitere Gesichtspunkte, unter denen sich die Unterschiede der beiden Kommunikationsmodi idealtypisch beschreiben lassen. »Arguing« und »bargaining« unterscheiden sich danach zunächst in Bezug auf die Behauptungen oder

Ansprüche (*«claims»*), die erhoben werden. Sie unterscheiden sich ferner in Bezug auf die Kriterien, unter denen diese geprüft werden. Schließlich gibt es Unterschiede bei den Ressourcen, auf die sich die Beteiligten stützen können, wenn sie ihre Behauptungen oder Ansprüche in der Kommunikation einlösen oder doch untermauern wollen. *«Arguing»* lässt sich unter Rückgriff auf diese Unterschiede dann idealtypisch beschreiben als Kommunikationsmodus, in dem empirische oder normative Behauptungen mit dem Anspruch auf Gültigkeit (*«validity»*) erhoben werden. Die Gültigkeit von empirisch-theoretischen Behauptungen wäre im Zweifelsfall an Kriterien der empirischen Nachweisbarkeit und Konsistenz zu prüfen, die Gültigkeit von normativen Behauptungen an Kriterien der Unparteilichkeit und Konsistenz. Um Behauptungen im Modus des *«arguing»* zu verteidigen, muss man sich auf gute Gründe stützen können, weil andere Ressourcen als überzeugende Argumente in diesem Kommunikationsmodus nicht zugelassen sind. Im Modus des *«bargaining»* kann man hingegen auch auf materielle Ressourcen verweisen. Um seine Verhandlungsmacht in diesem Kommunikationsmodus zur Geltung zu bringen, werden Versprechungen, Drohungen oder Abwanderungsoptionen ins Spiel gebracht, die im Kommunikationsprozess selbst mit dem Anspruch der Glaubwürdigkeit vorgebracht werden. Dieser Anspruch wird im Prozess des *«bargaining»* geprüft im Hinblick auf die Fähigkeit und Bereitschaft, den Versprechungen oder Drohungen im Konfliktfall auch Taten folgen zu lassen. Die Kommunikation wird im Modus des *«bargaining»* nicht über gute Gründe oder bessere Argumente, sondern über die Verhandlungsmacht der *«bargainer»* gesteuert, die auf dem Glaubhaftmachen der Verfügungsgewalt über materielle Ressourcen (oder Abwanderungsoptionen) beruht (Elster, 1991, S. 3).

Bei Elsters Vergleich der beiden verfassungsgebenden Versammlungen steht erkennbar nicht das Interesse an einer umfassenden historischen Rekonstruktion und Erklärung von Verlauf und Ergebnissen dieser Konstitutionalisierungsprozesse im Vordergrund. Elster ist einerseits durch ein theoriestrategisches Interesse motiviert: Es geht ihm um eine Art retrospektive Analyse und Bewertung der handlungstheoretischen Konzeptionen, die nach seiner Konzeptualisierung mit der Entgegensetzung von *«arguing»* und *«bargaining»* angesprochen sind. Andererseits hat Elster (1991) mit seiner Untersuchung der beiden 200 Jahre alten *«klassischen»* verfassungsgebenden Versammlungen in Frankreich und den USA auch einen politisch-praktischen Verwendungskontext im Auge, der Anfang der 1990er Jahre wohl nahezu jeder Analyse zu vergangenen Konstitutionalisierungsprozessen einen aktuellen Bezug verlieh. Nach dem Fall des eisernen Vorhangs und dem Zusammenbruch des sowjetischen Regimes

standen viele nunmehr politisch unabhängige Länder Mittel- und Osteuropas vor der Aufgabe, sich eine neue demokratische Verfassung zu geben. Und das heißt zunächst einmal: das Verfahren der Verfassunggebung so zu strukturieren, dass der Prozess der Konstitutionalisierung insgesamt nicht gefährdet wird und am Ende mit einem anerkannten Ergebnis in Gestalt einer zukunftsfähigen Verfassung zu rechnen ist.

Im Hinblick auf die Strukturierung der Kommunikation während des Konstitutionalisierungsprozesses enthält Elsters (1991) konsequentialistisch orientierter Vergleich der verfassunggebenden Versammlungen vom Ende des 18. Jahrhunderts einige kaum zu überlesende praktisch-politische Empfehlungen. Eine stabile und dauerhaft lebensfähige Verfassung erhält man danach eher, wenn man die Beratungen nicht im öffentlichen Raum durchführt, in dem mit moralisch aufgeladenen Argumenten im Hinblick auf ein fiktives Gemeinwohl argumentiert wird. Zu einem weniger gefährdeten Prozess und einem stabileren Ergebnis kommt man hingegen, wenn die Beratungen hinter geschlossenen Türen stattfinden, nur wenige Delegierte teilnehmen, diese auf die Suche nach einem übergreifenden Konsens verzichten und sich statt dessen auf das Aushandeln von tragfähigen Kompromissen beschränken, bei denen keine Seite ihre Eigeninteressen verleugnen oder verstecken muss (Saretzki, 1995, S. 286).

Im Anschluss an Elster hat etwa Claus Offe die Entgegensetzung von »*arguing vs. bargaining*« aufgegriffen und sie im Hinblick auf den deutschen Kontext u. a. kritisch gegen eine unbedachte basisdemokratische Euphorie in der kurzen deutschen Verfassungsdebatte nach der Vereinigung und gegen eine anti-institutionelle Bewegungspolitik sowie andere populistische Tendenzen gewendet. Wie Elster hegt auch Offe eine deutlich erkennbare Skepsis gegenüber Modellen einer diskursiven Öffentlichkeit, die auf den Modus des öffentlichen Argumentierens setzen. In der Öffentlichkeit würden Argumente eher strategisch gebraucht (Elster, 1995; Offe, 2004), sie zielten darauf ab, eine möglichst hohe Resonanz mit den bereits vorhandenen Meinungen und Einstellungen des Publikums zu erreichen und trügen daher wenig zur Lern- und Innovationsfähigkeit bei. Demgegenüber hätten etwa die Diskussionen am »runden Tisch« über eine neue politische Ordnung für die ehemalige DDR gezeigt, dass Verhandlungen unter Ausschluss der Öffentlichkeit eher dazu geeignet seien, Lernprozesse bei den Beteiligten zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund solcher Beobachtungen kommt Offe zu einer praktisch-politischen Wendung der Unterscheidung von Argumentieren und Verhandeln, die etwa der von Deitelhoff und Müller in den internationalen Beziehungen verfolgten Perspektive »*from bargaining to arguing*« (Deitelhoff & Müller, 2005, S. 170) genau entge-

gengesetzt ist. Um einer Selbstüberanstrengung von öffentlichen Diskursen entgegenzuwirken, sei es gerade im Interesse des normativen Gehaltes von »arguing« manchmal nötig, in der Kommunikation »auto-paternalistisch« vom »arguing« auf den Modus des »bargaining« umzuschalten, also nicht zu argumentieren, sondern zu verhandeln (Saretzki, 1995, S. 284).

Indem sie ihren Analysen eine praktisch-politische Wendung geben, machen Elster und Offe deutlich, dass sie von der Möglichkeit der Substitution eines Kommunikationsmodus durch einen anderen ausgehen. Der Modus der Kommunikation erscheint danach nicht als etwas Vorgegebenes, sondern als etwas, was die Beteiligten an einem Kommunikationsprozess unter bestimmten Bedingungen selbst wählen können – sei es direkt, in dem sie sich in einem Kommunikationsprozess für einen der beiden Kommunikationsmodi entscheiden, oder indirekt, in dem sie ein institutionelles Design für ihren Kommunikationsprozess wählen (geheim vs. öffentlich), das es ihnen dann (z. B. im Fall des Ausschlusses der Öffentlichkeit) erlaubt, zu verhandeln, oder das sie (im Fall öffentlicher Beratungen) veranlasst oder gar zwingt, zu argumentieren. Besonders deutlich wird diese Idee der Substituierbarkeit eines Kommunikationsmodus in der Empfehlung des autopaternalistischen »Umschaltens« von »arguing« auf »bargaining«, die ja nur Sinn macht, wenn man davon ausgeht, dass der Kommunikationsmodus selbst direkt oder indirekt gewählt werden kann.

Bei einer kritischen Betrachtung der Analysen Elsters zu den verfassungsgebenden Versammlungen in den USA und Frankreich zeigt sich, dass dieser seine Folgenabschätzung und Bewertung von »arguing« und »bargaining« nicht systematisch und symmetrisch, sondern eher unvollständig und einseitig durchgeführt hat und auf dieser eingeschränkten Vergleichsbasis negative Effekte wie Selbstentfremdung, Instabilität, und Intransparenz der Kommunikation eher dem »arguing« als dem »bargaining« zuschreibt (Saretzki, 1995, S. 289–296).

2 »Arguing« vs. »bargaining« = kommunikatives vs. strategisches Handeln?

Die begriffliche Entgegensetzung von »arguing vs. bargaining« wurde in der sozial- und politikwissenschaftlichen Diskussion vielfach so aufgegriffen, als sei sie mehr oder weniger identisch mit der älteren Unterscheidung von kommunikativem und strategischem Handeln, die bei Jürgen Habermas zu finden ist. Diese Annahme erweist sich jedoch bei näherer Betrachtung als fragwürdig. Elster (1991) hat seine Entgegensetzung von »arguing vs.

bargaining« nämlich eher in kritischer Absicht gegenüber der handlungstheoretischen Konzeption formuliert, die Habermas (1981) zehn Jahre zuvor in seiner Theorie des kommunikativen Handelns vorgelegt hatte. Habermas taucht bei der Einführung der Unterscheidung von »*arguing* vs. *bargaining*« in den Arbeiten von Elster zunächst nur indirekt auf: als Autor eines Begriffssystems zur Beschreibung von Kommunikationsprozessen, das – aus der Sicht von Elster – auf fragwürdigen Annahmen beruht und problematische Folgen haben wird oder doch unter bestimmten Bedingungen haben kann. In ersten kritischen Auseinandersetzungen mit Habermas hatte Elster (1986, S. 112–120) seine grundlegenden Einwände gegen dessen handlungstheoretische Konzeption noch in einem eher strukturorientierten Bezugsrahmen unterschiedlicher Ordnungskonzepte zwischen »Markt vs. Forum« formuliert. Mit der Unterscheidung von »*bargaining* vs. *arguing*« wird dieser ordnungsbezogene Dualismus von »Markt vs. Forum« stärker prozessbezogen formuliert: »*Bargaining*« steht für einen Kommunikationsmodus, der mit dem Modell des Marktes verbunden ist, »*arguing*« für einen Modus öffentlicher Kommunikation, den man auf einem Forum erwartet. Diesem Kommunikationsmodus begegnet Elster erkennbar mit Vorbehalten.

Jürgen Habermas (1981) hatte seine Unterscheidung von kommunikativem und strategischem Handeln mit Bezug auf grundlegend unterschiedliche Handlungssituationen und Handlungsorientierungen eingeführt. Handlungssituationen können sozial oder nicht-sozial sein, Akteure können in ihrem Handeln einer Erfolgs- oder einer Verständigungsorientierung folgen. In nicht-sozialen Handlungssituationen handeln Akteure erfolgsorientiert, in diesen Fällen spricht Habermas von instrumentellem Handeln. Mit einer Verständigungsorientierung ist aus seiner Sicht in nicht-sozialen Situationen nicht zu rechnen. Verständigung setzt das Vorhandensein mindestens eines Anderen (aus der Gattung Mensch) voraus, mit dem ein Akteur in eine soziale Interaktion eintreten kann. In sozialen Handlungssituationen können Akteure nun beide Handlungsorientierungen einnehmen. Sie können auch in sozialen Interaktionen erfolgsorientiert handeln, in diesem Fall spricht Habermas von strategischem Handeln. Oder sie können verständigungsorientiert handeln. Dann spricht Habermas von kommunikativem Handeln (Habermas, 1981, S. 385) Wenn Akteure diesem Handlungstyp folgen, dann sind sie nicht primär am eigenen Erfolg orientiert. Vielmehr nehmen sie eine andere Einstellung gegenüber den anderen Beteiligten ein: Sie versuchen eine Handlungskoordination mit den anderen Beteiligten zu erreichen, in dem sie sich mit diesen über eine gemeinsame Situationsdefinition verständigen um auf dieser Grundlage ein Einverständnis über die Koordinierung ihrer Handlungen zu erreichen.

Die Unterscheidung von strategischem und kommunikativem Handeln wird bei Habermas mit Bezug auf Handlungsorientierungen eingeführt. Die dabei entwickelte Handlungstypologie hält Habermas nicht nur in theoretischer Hinsicht für grundlegend. Vielmehr geht er in der Theorie des kommunikativen Handelns davon aus, dass sich diese Handlungstypologie auch in empirischer Hinsicht dadurch nutzen lässt, dass sich »konkrete Handlungen unter diesen Gesichtspunkten klassifizieren lassen«. Bei einer solchen Klassifikation wären dann konkrete Handlungen entweder dem einen oder dem andern Typ zuzuordnen. Die Unterscheidung von »strategisch« und »kommunikativ« bezeichnet für Habermas also nicht nur zwei »analytische Aspekte«, unter denen sich ein und dieselbe Handlung einmal als »wechselseitige Beeinflussung von zweckrationalen Gegenspielern«, zum anderen als »Prozess der Verständigung zwischen Angehörigen einer Lebenswelt« beschreiben lässt. »Vielmehr«, so seine Annahme, »lassen sich soziale Handlungen danach unterscheiden, ob die Beteiligten entweder eine erfolgs- oder eine verständigungsorientierte Einstellung einnehmen; und zwar sollen sich diese Einstellungen unter geeigneten Umständen anhand des intuitiven Wissens der Beteiligten selbst identifizieren lassen« (Habermas, 1981, S. 385–386).

Im Rahmen einer Handlungstheorie, der es primär um begriffliche Klärung und theoretische Grundlegung geht, stellt sich die Identifizierung dieser Einstellungen für Habermas indessen nicht als psychologische Aufgabe. Was Habermas in der Theorie des kommunikativen Handelns im Hinblick auf eine Klärung des Begriffs »Verständigung« anstrebt, zielt nicht auf eine empirische Beschreibung von psychischen Verhaltensdispositionen oder Einstellungsmustern. Habermas versucht nicht, Grundbegriffe für einen Beobachter zu schaffen, der Verständigungsprozesse (von außen) beobachtet und beschreibt. Bei seinem handlungstheoretischen Konzept und den damit verbundenen Begriffen geht es vielmehr »um das vortheoretische Wissen kompetenter Sprecher, die selbst intuitiv unterscheiden können, wann sie auf andere einwirken und wann sie sich mit ihnen verständigen; und die zudem wissen, wann Verständigungsversuche fehlschlagen.« (Habermas, 1981, S. 386) Der Zugang, den er mit seiner handlungstheoretischen Grundlegung zu sprachlich vermittelten Interaktionsprozessen eröffnen will, führt über den subjektiven Sinn, den die Beteiligten ihren Sprechhandlungen beimessen.

Wenn Verständigungsversuche gelingen, dann führen sie im Ergebnis zu einem Einverständnis. Einverständnis heißt für Habermas aber nicht einfach »kollektive Gleichgestimmtheit« oder »faktisch bestehende Übereinstimmung« (Habermas, 1981, S. 386–387). Diese könnten am Ende eines

Kommunikationsprozesses auch von einem außen stehenden Beobachter festgestellt werden. Es kommt für sein Verständnis von Verständigung vielmehr darauf an, wie dieses Ergebnis im vorhergehenden Kommunikationsprozess zustande kommt. Für Habermas zielen Verständigungsprozesse auf »ein Einverständnis, welches den Bedingungen einer rational motivierten Zustimmung zum Inhalt einer Äußerung genügt. Ein kommunikativ erzielt Einverständnis hat eine rationale Grundlage; es kann nämlich von keiner Seite, sei es instrumentell, durch Eingriff in die Handlungssituation unmittelbar, oder strategisch, durch erfolgsorientierte Einflussnahme auf die Entscheidungen eines Gegenspielers, auferlegt werden. Wohl kann ein Einverständnis objektiv erzwungen sein, aber was ersichtlich durch äußere Einwirkung oder Anwendung von Gewalt zustande kommt, kann subjektiv nicht als Einverständnis zählen. Einverständnis beruht auf gemeinsamen Überzeugungen.« (Habermas, 1981, S. 386–387).

Diese gemeinsamen Überzeugungen sollen nach Habermas« Theorie des kommunikativen Handelns in einem Kommunikationsprozess zustande kommen, der von Einstellungen und Orientierungen geleitet wird, die sich erkennbar von Elsters Charakterisierung des »arguing« unterscheiden. Elsters Entgegensetzung von »arguing vs. bargaining« hat damit eine andere Bedeutung als Habermas« Unterscheidung von kommunikativem und strategischem Handeln. Diese theoretische Differenz wird noch deutlicher, wenn man Elsters (2007, S. 401–409) jüngere Arbeiten heranzieht, in denen »arguing« zusammen mit »bargaining« und »voting« als einer von drei Aggregationsmechanismen zur Herstellung von verbindlichen Entscheidungen dargestellt wird. Mit dieser zusammenfassenden Konzeptualisierung unter dem Dach der Aggregation hebt Elster den Unterschied auf, der in der Politikwissenschaft aus guten Gründen zwischen Kommunikationsprozessen zur Meinungs- und Willensbildung (Verhandeln und Argumentieren) und formal geregelten Entscheidungsprozessen (Wahlen) gemacht wird, und ordnet alles politische Handeln konzeptionell einem aggregativen Verständnis von politischer Koordinierung unter.

3 Argumentieren und Verhandeln: ein analytischer Bezugsrahmen

Die Frage nach der Rolle und dem Verhältnis von Argumentieren und Verhandeln in politischen Prozessen wurde seit den 1990er Jahren in vielen Bereichen der Politikwissenschaft gestellt. Elsters (1991) Begriffsbestimmungen zu dieser Unterscheidung wurden zwar viel zitiert, waren aber

mehrdeutig, insofern er mal auf Orientierungen, mal auf äußere Bedingungen als Einschränkungen der Kommunikation verwies und seine Studien keine systematisch angelegte und gleichgewichtige Analyse der beiden Kommunikationsmodi enthielten. Mit der Definition beider Kommunikationsmodi durch den Bezug auf Zwecke hatte Elster überdies sowohl »arguing« als auch »bargaining« einseitig im Licht einer Theorie instrumenteller Rationalität definiert. Auch der Modus des »arguing«, für den etwa Habermas eine andere, nämlich kommunikative Rationalität voraussetzt, erscheint bei Elster schon definitionsgemäß in einer konsequentialistischen Perspektive, also als ein folgenorientiertes Handeln, in dem es von vornherein nicht um die offene Klärung von empirischen und normativen Geltungsansprüchen, sondern um die Veränderung der Meinungen und Einstellungen eines Opponenten geht.

Diese konsequenzenorientierte Begriffsbestimmung ist aber nicht angemessen, wenn man Elsters eigenem Ansatz folgt und sowohl »arguing« als auch »bargaining« als »modes of communication« versteht. Ein Kommunikationsmodus wäre nicht final, mit Bezug auf das Wozu, sondern mit Bezug auf das Wie zu definieren. Ich habe daher vorgeschlagen, ein engeres Verständnis beider Kommunikationsmodi zugrunde zu legen und insbesondere die Frage, mit welcher Orientierung die Akteure in einem Kommunikationsprozess handeln, nicht auf der Ebene von Definitionen zu beantworten, sondern der empirischen Analyse zu überlassen. Empirisch ist es beispielsweise nicht von vornherein ausgemacht, dass die Beteiligten in einem Verhandlungsprozess immer auf einen Kompromiss hin orientiert sind. Ebenso können Argumente im politischen Alltag nicht nur verständigungsorientiert, sondern auch in einer kompetitiven oder gar konfrontativen Orientierung vorgetragen werden. Bei der Analyse von konkreten Kommunikations- und Interaktionsprozessen sollte der Blick auf die erfahrbare Vielfalt des Handelns nicht durch einseitige theoretische Vorannahmen verstellt werden, die sich aus den angesprochenen grundlegenden rationalitäts- und handlungstheoretischen Kontroversen ergeben. Für empirisch orientierte Analysen liegt es nahe, davon auszugehen, dass Kommunikationsmodi und Handlungsorientierungen (wie auch andere Bedingungen der Kommunikation) unabhängig voneinander variieren können (Saretzki, 1996, S. 24–28).

Im Ergebnis führt die vorgeschlagene begriffliche und konzeptionelle »Entkopplung« von Kommunikationsmodi (Argumentieren, Verhandeln) einerseits, von Orientierungen, Themen, Kontexten und Kollektiven der Kommunikation andererseits zu einem analytischen Bezugsrahmen, in dem die empirische Analyse von Kommunikationsprozessen im Hinblick

auf das Verhältnis von Argumentieren und Verhandeln zu anderen Dimensionen der Kommunikation nicht schon auf der begrifflichen Ebene präjudiziert wird. Gleichwohl wird auch ein analytischer Bezugsrahmen die Aufmerksamkeit immer auf einige Aspekte der Realität lenken und andere vernachlässigen oder gar ausblenden.

Nach dem relativ einfachen analytischen Bezugsrahmen, den ich in diesem Zusammenhang (am Beispiel der Umweltpolitik) für empirische Untersuchungen vorgeschlagen habe, können Argumentieren und Verhandeln als unterschiedliche Modi sozialer Kommunikation in modernen Gesellschaften verstanden werden, die in funktionaler, struktureller und prozessualer Hinsicht charakteristische Unterschiede aufweisen (vgl. zum Folgenden Saretzki, 1996, S.34–35). Diese Unterschiede ermöglichen eine typisierende Differenzierung, die in empirischen Analysen von Kommunikationsprozessen heuristische Funktionen erfüllen kann.

Ausgangspunkt dieser Typisierung ist die Frage nach der Art der Probleme, die in der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren zu bearbeiten sind. Geht man von dieser Frage nach dem funktionalen Bezug aus, dann kann Argumentieren als Kommunikationsmodus verstanden werden, der auf die Bearbeitung von kognitiven Problemen spezialisiert ist und der zur Lösung dieser Probleme ausdifferenziert wurde. Anders gesagt: Sollen Fragen des Wissens, des Erkennens, der Erklärung oder des Urteilens auf intersubjektiv nachvollziehbare Weise beantwortet werden, dann liegt es nahe, die Kommunikation in einem spezifischen Modus ausdifferenzieren, dem Modus des Argumentierens. Verhandeln kann demgegenüber durch einen primären funktionalen Bezug zur Lösung distributiver Probleme charakterisiert werden.

Mit diesen primären funktionalen Bezügen korrespondieren die unterschiedlichen Strukturen, die sich im Zuge der Spezialisierung und Differenzierung dieser beiden Kommunikationsmodi herausgebildet haben. Argumentieren erfordert eine triadische Grundstruktur der Kommunikation. Die Argumentierenden müssen auf etwas Drittes – eine Instanz, einen Maßstab – Bezug nehmen, wenn sie andere Beteiligte von der Gültigkeit ihrer Behauptungen überzeugen wollen. Ohne Rekurs auf ein intelligibles Referenzsystem lässt sich eine empirische These in einem Kommunikationsprozess nicht als »wahr«, eine normative Forderung nicht als »richtig«, »gerecht« oder »legitim« erweisen. Geht es um empirische Fragen, so werden in der Regel Verfahren und Methoden ins Spiel gebracht, mit deren Hilfe sich auf nachvollziehbare Art und Weise feststellen lässt, ob und in welchem Ausmaß etwas der Fall ist oder nicht. Soll eine normative Behauptung begründet werden, so findet ein Rekurs auf Werte,

Normen oder Prinzipien statt, um die Gültigkeit der Aussage zu rechtfertigen. Demgegenüber ist ein Rekurs auf eine dritte Instanz nicht nötig, um Verteilungsprobleme in einem Prozess des Verhandeln zu bearbeiten. Zentraler Bezugspunkt für Aktionen und Reaktionen in einem Verhandlungsprozess sind die anderen am Verhandlungsprozess Beteiligten: für die Prüfung der Glaubwürdigkeit, mit der Drohungen und Angebote sowie Hinweise auf Abwanderungsoptionen vorgebracht und erwidert werden, gibt es keine dritte Instanz, die ein Urteil fällen könnte. Erfolg oder Scheitern von Verhandlungen hängen in diesem Kommunikationsmodus allein von der wechselseitigen Einschätzung der Verhandelnden ab.

Mit der unterschiedlichen Grundstruktur ist ein weiterer typischer Unterschied der beiden Kommunikationsmodi verbunden, der sich auf den Prozess bezieht. Ein typischer Verhandlungsprozess verläuft auf eine spezifische Weise sequentiell: So kann ein Verhandlungsangebot, wenn es einmal gemacht wurde, im nächsten Zug nicht einfach zurückgenommen werden, ohne dass dies Folgen für den Anspruch auf Anerkennung als glaubwürdiger Verhandlungspartner hat. Demgegenüber ist der Prozess der Bearbeitung von kognitiven Problemen im Modus des Argumentierens auf sehr vielfältige Weise reflexiv ausgerichtet, während im Modus des Verhandeln eine Selbstreflexivität im Regelfall nur in Gestalt eines vorgängigen Verhandeln über die Bedingungen des Verhandeln erfolgt.

Abb. 1: Argumentieren und Verhandeln: Funktion, Struktur und Prozess

	<i>Argumentieren</i>	<i>Verhandeln</i>
Funktionaler Bezug	kognitive Probleme	distributive Probleme
Grundstruktur	triadisch	dyadisch
	 / \	
	S-S	S-S
Prozess	reflexiv	sequentiell

(Quelle: Saretzki 1996: 35)

Heuristische Funktionen kann diese Typologie nun erfüllen, wenn bei empirischen Untersuchungen von Kommunikationsprozessen etwa danach gefragt wird, in welchem Kontext und bei welchen Aufgaben eher mit dem einen oder anderen Kommunikationsmodus zu rechnen ist. Eine dominante Rolle von Verhandeln würde man in den Bereichen erwarten, in denen distributive Probleme zu bearbeiten sind und die Akteur-

konstellation eher eine dyadische Grundstruktur aufweist, wie etwa in den meist herangezogenen Paradebeispielen zur Illustration von Verhandlungstheorien wie Verhandlungen von Gewerkschaften und Unternehmensverbänden in der Tarifpolitik oder zwischen nationalen Regierungen in der internationalen Politik. Umgekehrt wäre unter funktionalen Gesichtspunkten überall da und in dem Maße mit einer größeren Bedeutung von Kommunikation im Modus des Argumentierens zu rechnen, wo kognitive Probleme im Vordergrund stehen, weil Wissen fehlt, Prognosen unsicher sind, Problemlösungen mehrdeutig bleiben und klare Urteile nicht oder noch nicht gefällt werden können, weil auch die heran zu ziehenden normativen Maßstäbe und Evaluationskriterien unklar und umstritten sind. Solche Ausgangsbedingungen finden sich insbesondere in zukunftsorientierten Politikfeldern, die stark von wissens- und wissenschaftsvermittelten Problemen und Problemlösungsvorschlägen geprägt sind, etwa in der Forschungs-, Technologie- oder Umweltpolitik. Unter strukturellen Gesichtspunkten setzt die Bearbeitung von Problemen und Konflikten im Modus des Argumentierens allerdings voraus, dass die Beteiligten sich auf ein intelligibles Referenzsystem beziehen oder an ein Publikum richten können, das in diesem Kommunikationsmodus als unabhängige dritte Instanz fungieren kann. Argumentieren ist deshalb in modernen Gesellschaften eher im Kontext von Institutionen zu erwarten, die einer übergreifenden Idee verpflichtet sind. Gleiches gilt für Institutionalisierungsprozesse, in denen Akteure normative Prinzipien und Leitideen erst einführen wollen. In und zwischen Organisationen ohne etablierte institutionelle Bezüge wäre hingegen eher mit Verhandeln als typischem Kommunikationsmodus zu rechnen (Saretzki, 1996, S. 35).

4 Zusammenfassung

Politisches Handeln zeigt sich in ausdifferenzierten politischen Systemen moderner Demokratien nicht nur im Entscheiden und Führen, sondern auch als Argumentieren und Verhandeln. Die politikwissenschaftliche Debatte zu diesen Kommunikationsmodi war anfänglich stark durch ihre konzeptionelle Verortung im Spannungsfeld von unterschiedlichen Rationalitätskonzepten und Handlungstheorien geprägt: *arguing* oder *bargaining*. In empirischen Untersuchungen geht es darum, das komplexe Zusammenspiel von Argumentieren und Verhandeln bei der politischen Problembearbeitung und Konfliktregelung in mehrstufigen Kommunikations- und Interaktionsprozessen in den Blick zu nehmen.

Literatur

- DEITELHOFF, N. & MÜLLER, H. (2005) Theoretical Paradise – empirically lost? Arguing with Habermas. *Review of International Studies*, 31, 167–179.
- ELSTER, J. (1986). The Market and the Forum: Three Varieties of Political Theory. In J. Elster, Jon & A. Hylland, (Hrsg.), *Foundations of Social Choice Theory* (S. 103–132). Cambridge: Cambridge University Press.
- ELSTER, J. (1991). *Arguing and Bargaining in Two Constituent Assemblies. The Storrs Lectures*, Yale Law School.
- ELSTER, J. (1995). Strategic Uses of Argument, in: K.J. Arrow, R.H. Mnookin, L. Ross, A. Tversky & R.B. Wilson (Hrsg.), *Barriers to Conflict Resolution* (S. 236–257), New York/London: W. W. Norton.
- ELSTER, J. (2007). *Explaining Social Behavior. More Nuts and Bolts for the Social Sciences*, Cambridge. Cambridge University Press.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OFFE, C. (2004). Die Ehrlichkeit politischer Kommunikation. Kognitive Hygiene und strategischer Umgang mit der Wahrheit. *Vorgänge*, 43, 28–38.
- RICHTER, E. (2011). *Was ist politische Kompetenz? Politiker und engagierte Bürger in der Demokratie*. Frankfurt: Campus.
- SARETZKI, T. (1995). »Arguing« oder »Bargaining«: Selbstbindung der Politik durch öffentliche Diskurse. In: G. Göhler (Hrsg.), *Macht der Öffentlichkeit – Öffentlichkeit der Macht* (S. 277–311). Baden-Baden: Nomos.
- SARETZKI, T. (1996). Wie unterscheiden sich Argumentieren und Verhandeln? Definitionsprobleme, funktionale Bezüge und strukturelle Differenzen von zwei verschiedenen Kommunikationsmodi. In: V. v. Prittwitz (Hrsg.), *Verhandeln und Argumentieren. Dialog, Interessen und Macht in der Umweltpolitik* (S. 19–39). Opladen: Leske und Budrich.

Politisches Handeln und die Entstehung des Neuen in der Politik

Einleitung¹

Wer sich mit Ort, Stellenwert und Chancen von Kreativität im politischen Handeln – gleichgültig ob im Allgemeinen oder unter den spezifischen Bedingungen spätmoderner Gesellschaften – beschäftigen will, steht von Anfang an vor einem schwierigen, grundlagentheoretischen Doppelproblem. Er oder sie muss nämlich zum einen klären, was überhaupt unter Handeln verstanden werden soll und wie es sich etwa von einem reinen Verhalten absetzt; was für ein Handlungsbegriff also zugrunde gelegt werden soll. Natürlich hängt von der hier zu treffenden konzeptuellen Vorentscheidung bereits sehr viel ab für den Stellenwert, der der Kreativität und der Innovation im politischen Handeln dann einzuräumen ist. Kann hierfür noch auf eine Reihe bereits ausgearbeiteter soziologischer, philosophischer und psychologischer Handlungstheorien zurückgegriffen werden, so ist mit der zweiten Aufgabe weitgehend Neuland zu betreten: Es ist nämlich ein tragfähiger Begriff des ›politischen‹ Handelns zu finden, dessen Tragfähigkeit sich gleich in zwei Richtungen erweisen muss.

Zum Ersten nämlich muss er es ermöglichen, gleichsam aus der mikrosozialen Perspektive das politische Handeln von anderen Formen des sozialen Handelns, etwa von einem wirtschaftlichen, religiösen oder privat-strategischen Handeln, zu unterscheiden und abzugrenzen und dabei etwa auch den jeweiligen handlungsleitenden Stellenwert von Interessen und Ideen zu bestimmen. Zum Zweiten aber, aus der makrosozialen oder –soziologischen Perspektive, ist ein plausibles Konzept des Stellenwertes des Handelns (und zwar in seinen intendierten wie unintendierten Dimensionen) im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklung und sozialen Wandels zu bestimmen, das heißt, Handeln, oder kreatives Handeln, muss so im Feld sozialer Kräfte verortet werden, dass es eine eigenständige und prägende Einflussgröße gegenüber strukturellen und systemischen, funktionalen und anderweitig determinierenden Faktoren bleibt. Er oder sie muss also, mit anderen Worten, auf jeden Fall eine handlungstheoretische

Makroperspektive, die dem politischen Handeln eine gestaltende gesamtgesellschaftliche Rolle zuschreibt, gegen funktionalistische, struktur- oder systemtheoretische oder auch evolutionistische Ansätze verteidigen bzw. der Handlungstheorie zumindest einen systematischen Ort innerhalb solcher anders gebauter Theorien zuweisen.

Bei den nun folgenden Überlegungen zu den Möglichkeiten und Begrenzungen kreativen politischen Handelns auch und vor allem unter den Bedingungen der Spätmoderne möchte ich daher in fünf Schritten vorgehen. Ich werde zunächst, angelehnt an die Entwürfe von Harry Frankfurt und Charles Taylor, ein mir brauchbar und plausibel erscheinendes Handlungskonzept vorschlagen, das es erlaubt, Handeln von Verhalten zu unterscheiden und die sozialkonstitutive Funktion dieses Handelns sichtbar werden zu lassen. Im zweiten Schritt werde ich dann, vor dem Hintergrund einer darauf aufbauenden handlungstheoretisch fundierten Sozialtheorie, einen relativ engen Begriff des genuin politischen Handelns vorschlagen, der eine ganze Reihe an Phänomenen des (weiteren) politischen Verhaltens bzw. des Handelns nach anderen als politischen (z. B. ökonomischen, religiösen, ästhetischen) Leitgesichtspunkten analytisch ausschließt, dafür aber das Kreativitätspotential politischen Handelns sichtbar hervortreten lässt. Der dritte Schritt wird dann darin bestehen, ebendieses Potential und überhaupt die Möglichkeit der Entstehung von genuin Neuem in der Politik im Verhältnis zu einem einfach regelfolgenden politischen Handeln konzeptuell genau zu bestimmen. Auf dieser Grundlage möchte ich dann eine auf die Spielräume und Chancen politischen Handelns fokussierte ‚Zeitdiagnose‘ der globalisierten Gegenwartsgesellschaft vornehmen, um dann abschließend, im fünften Schritt, einen Vorschlag zur Erweiterung dieser Spielräume zu machen und dabei zwei alternative zukünftige Entwicklungswege dieser Gesellschaften skizzieren.

1 Was ist menschliches Handeln?

Menschliches Handeln, so möchte ich im folgenden mit Taylor argumentieren, lässt sich nicht ›von außen‹ als Verhalten nach einem Reiz-Reaktionsschema oder im Sinne der Verfolgung unabhängig definierbarer Interessen oder Bedürfnisse begreifen, sondern lässt sich nur verstehen und angemessen erklären auf der Grundlage der Selbst- und Weltdeutungen der Akteure. Es ist die je zugrunde liegende (kultur-)spezifische Selbst- und Weltinterpretation, die einer bestimmten Handlung ihre Bedeutung, ihr Objekt und ihr Ziel (*the point*) verleiht, aber diese Interpretation

wird in der Handlung und den mit ihr verknüpften Praxiszusammenhängen nicht nur vorausgesetzt, sondern z. T. auch erst konstituiert und verstärkt, das heißt, sie ist ihr zu einem wesentlichen Teil inhärent. Handlungen treten dabei niemals isoliert auf, sondern sind Teil einer bestimmten Lebens- und Sprachform, die sie als solche erst verstehbar und kommunizierbar macht und fest verknüpft ist mit bestimmten Vorstellungen von Wesen und Natur der Welt, von Stellung und Aufgabe des Einzelnen ihr und der Gesellschaft gegenüber, von Zeit und Ewigkeit, von der richtigen oder gerechten Ordnung des Gemeinwesens, von dem, was rationale oder ›wahre‹ Erkenntnis konstituiert, vom ›guten Leben‹ etc., und infolgedessen Institutionen und Handlungsweisen paradigmatisch vordefiniert und konstituiert.

Die identitäts-, handlungs- und realitätskonstituierenden Selbstinterpretationen sind dabei, um dies noch einmal zu betonen, zu einem ganz wesentlichen Teil implizit in den Institutionen und Praktiken verkörpert und erst sekundär in Theorien und Doktrinen ausformuliert. Wie zu zeigen sein wird, stellt gerade die Spannung zwischen expliziten und impliziten Selbstdeutungen einen paradigmatischen Ort für Veränderung -und Innovation dar und kann damit geradezu als dynamischer Motor für den geschichtlichen Entwicklungsprozess verstanden werden.

Entscheidend für dieses Konzept selbstinterpretativen Handelns ist nun, dass die handlungskonstituierenden und -orientierenden Selbstdeutungen evaluative Selbstdeutungen sind, das heißt, dass Subjekte sich in dem sie umgebenden sozial konstituierten Bedeutungskosmos definieren und orientieren mittels evaluativer Schemata oder, in der Terminologie Taylors, intersubjektiv vermittelter starker Wertungen. Solche starken Wertungen bilden die Basis für die Bewertung eigener Wünsche und Entscheidungen und orientieren damit unser Leben und Handeln. »[O]ur self-understanding essentially incorporates our seeing ourselves against a background of what I have called ›strong evaluation‹. I mean by that a background of distinctions between things which are recognized as of categoric or unconditioned or higher importance or worth, and things which lack this or are of lesser value« (Taylor, 1985, S. 3; vgl. 1977a u. 1994, S. 17). Konstitutiv für menschliches Handeln ist somit, dass der Mensch als einziges Lebewesen in der Lage ist, seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse moralisch, ethisch und/oder ästhetisch zu beurteilen und zu ihnen als gewünscht oder unerwünscht Stellung zu nehmen, also ›second order volitions‹ im Sinne Harry Frankfurt (1971) auszubilden.²

Solche ›Wünsche zweiter Ordnung‹ geben Antwort auf die Frage nach dem, was wichtig, wertvoll oder erstrebenswert (und entsprechend irrele-

vant, wertlos oder zu vermeiden) im Leben ist, und daher nach der Art von Person, die wir sein wollen (vgl. Taylor, 1977a, S. 34f.). Es sind solche starken, in der konstitutiven Weltdeutung der Subjekte geradezu ontologisch verankerten Wertungen, welche den Handlungssituationen und –gegenständen ihre Bedeutung verleihen und daher Handlungen motivieren und orientieren und ihnen die Richtung vorgeben; sie stellen dabei zugleich auch die Grundlage für die mit den Handlungen verknüpften Emotionen dar. Zusammengenommen bildet das Geflecht an (je kulturabhängigen) starken Wertungen dann eine Art ›moralischer Landkarte‹ (moralisch dabei in einem ethische und ästhetische Dimensionen mitumfassenden Sinne verstanden), die nicht nur Entscheidungssituationen und korrespondierende Handlungen definiert, sondern soziale Realität erst konstituiert. Mit diesem Konzept von Handlung und sozialer Wirklichkeit ist dann natürlich auch bereits eine definitive methodologische Vorentscheidung zugunsten einer handlungstheoretischen Sozialphilosophie gefallen, weil funktionalistische, systemische oder strukturalistische Betrachtungsweisen von Gesellschaft, welche ihre Grundkategorien unabhängig vom Selbstverständnis der Akteure bestimmen, damit nicht zu vereinbaren sind. Sie verfehlen nach dieser Konzeption geradezu zwangsläufig den dargelegten Charakter sozialer Realität und beruhen darüber hinaus ihrerseits auf unreflektierten, nicht ausgewiesenen starken Wertungen oder evaluativen Horizonten, welche jene Grundkategorien als gerechtfertigt erscheinen lassen.

2 Was heißt ›politisch‹ Handeln?

Die hier verfolgte Handlungskonzeption unterstellt also, dass menschliches Handeln grundsätzlich an starken Wertungen orientiert ist, wenngleich diese Wertungen nicht unbedingt artikuliert oder ausformuliert sein müssen, sondern teilweise handlungsimplicit bleiben oder nur unvollständig, etwa in Mythen und Riten artikuliert oder symbolisch repräsentiert sind. Das Konzept starker Wertungen eignet sich daher nicht per se dafür, verschiedene Handlungs- oder Verhaltensformen aus sich selbst heraus, das heißt unabhängig von den Handlungsfeldern, auf die sie bezogen sind, gegeneinander abzugrenzen. Politisches, religiöses, moralisches, wirtschaftliches etc. Handeln lässt sich daher nur insofern unterscheiden, als die diesem Handeln jeweils zugrunde liegenden starken Wertungen sich auf verschiedene Wirklichkeitsbereiche oder Handlungsfelder beziehen (wobei jene Bereiche selbst durchaus durch jene Wertungen mitkon-

stituiert werden). Moralisches Handeln etwa lässt sich so definieren als bestimmt durch starke Werte, welche sich auf den Umgang mit dem Anderen in der Gesellschaft beziehen und hier Rechte und Pflichten festlegen, religiösem Handeln dagegen liegen starke Wertungen zugrunde, die in Bezug stehen zu Vorstellungen oder Geboten eines Absoluten oder Transzendenten.

Politisches Handeln so möchte ich vorschlagen, soll eine spezifische Form menschlichen Handelns heißen, die ihre Motivation und ihre Orientierung aus starken politischen Wertungen bezieht. Starke politische Wertungen lassen sich dabei analog zu Taylors Definition subjekt-orientierter starker Wertungen schlechthin definieren: Wenn letztere nämlich bestimmen, »was für eine Art von Person wir sein wollen«, richten sich erstere (gleichsam als Unterkategorie) darauf, »was für eine Art von Gemeinwesen« wir bilden oder sein wollen bzw. »in was für einer Gemeinschaft wir leben wollen« und wie deren Strukturen beschaffen sein sollen. Solche starken Wertungen bilden, so mein Vorschlag, die Basis für genuines politisches Handeln als analytische Kategorie (im Unterschied zu anderen Formen sozialen Handelns) und liefern damit eine zuverlässige Grundlage für die Unterscheidung zwischen diesem und anderweitig motiviertem politischem Verhalten, das durch die heterogensten Formen nicht-politischer starker Wertungen bestimmt sein kann und auf die Durchsetzung der entsprechenden Interessen gerichtet ist.

Eine solche Bestimmung politischen Handelns gibt allerdings leicht Anlass zu zwei folgenschweren Missverständnissen, denen ich an dieser Stelle kurz begegnen möchte.

- Zum Ersten ist es wichtig, sich den analytischen Charakter der Unterscheidung zwischen politischem Handeln und Verhalten vor Augen zu halten. Natürlich finden sich in der politischen Praxis häufig Mischformen sozialen Handelns: Wenn etwa ein Politiker eine bestimmte Form des Wahlrechts als gemeinwohldienlich verteidigt, die seine eigene Partei strukturell begünstigt, so kann es sich, dabei um reines politisches Handeln im oben definierten Sinne, aber ebenso gut auch um rein partei- bzw. machstrategisches Handeln und damit politisches Verhalten handeln; am wahrscheinlichsten jedoch ist eine Mischform zwischen diesen Handlungstypen. Ebenso mögen Argumente, wie sie seit einiger Zeit von unterschiedlichen Seiten im Hinblick auf die angestrebte Gesundheitsreform formuliert werden, sehr oft ökonomisch motiviert und folglich überwiegend im Sinne politischen Verhaltens zu interpretieren sein. Von den handelnden Politikerinnen allerdings wird erwartet, dass ihre Entscheidungen im höchst möglichen Grad der Ratio-

nalität politischen Handelns folgen. Damit wird hier also in keinem Sinne behauptet, dass Politik als Realpolitik ausschließlich oder auch nur überwiegend durch politisches Handeln bestimmt werde. Zugleich ist das Argument der Handlungsorientierung an starken Wertungen nicht als normatives, sondern als anthropologisches Postulat zu verstehen: Menschliches Handeln ist de facto (außer in pathologischen, nicht-intelligiblen Ausnahmefällen) immer durch starke Wertungen motiviert, seien es nun politische oder andere, artikulierte oder implizit bleibende.

- Daher liegt, zum Zweiten, der eingeführten Unterscheidung zwischen politischem Handeln und politischem Verhalten ebenfalls kein normatives Konzept zugrunde. Das Erreichen von Zielen bzw. das Durchsetzen von Interessen in der Politik, die selbst nicht unmittelbar politisch im definierten Sinne, sondern ökonomisch, religiös, machtstrategisch oder auf andere Weise motiviert sind, mithin politisches Verhalten, das in nicht-politischen starken Wertungen gründet, wird hier keinesfalls als irgendwie minderwertig gegenüber der Form genuinen politischen Handelns betrachtet, das (gleichsam als das Handeln des *citoyen*) auf starken Wertungen in Bezug auf die angestrebte Form des Gemeinwesens beruht. Eine solche Abwertung von nicht-politischen Formen des Handelns setzte die normative Vorrangigkeit der politischen Sphäre vor anderen Gesellschaftssphären und Handlungsfeldern voraus; eine solche Priorität soll hier jedoch nicht postuliert werden. Allerdings können sich aus einer Realpolitik, welche ganz oder überwiegend dem Modus politischen Verhaltens folgt, schwerwiegende Konsequenzen für die Form und Gestaltung des Gemeinwesens ergeben – ebendies wird die zeitdiagnostische Analyse der politischen Verfasstheit der Gegenwartsgesellschaften im vierten und fünften Abschnitt dieses Aufsatzes deutlich machen.

Trotz der zahlreichen Missverständnisse, zu denen sie Anlass gibt, scheint mir die dargelegte (analytische) Unterscheidung zwischen politischem Handeln und politischem Verhalten jedoch heuristisch fruchtbar zumindest im Hinblick auf die im Zusammenhang dieses Bandes gestellte Frage nach den Chancen, Spielräumen und Bedingungen kreativen politischen Handelns einerseits und politischer Innovationen andererseits. Sie lässt die letztlich empirische Frage danach scharf hervortreten, ob das wirklich Neue in der Politik, ob wesentliche Veränderungen und Innovationen sich als Folge kreativen politischen Handelns in dem definierten, steuerungs-optimistischen Sinne ergeben, oder ob sie eher die (unintendierten oder nur mittelbar intendierten) Nebenfolgen politisch-strategischen Verhal-

tens sind – wie etwa jene nahelegen würden, die politische Innovationen als Schachzüge in einem immerwährenden Machtkampf interpretieren. Natürlich lassen sich solche strategischen Manipulationen und Veränderungen selten oder gar nicht unabhängig von den vorherrschenden (impliziten und expliziten) starken politischen Wertungen durchsetzen. Politische Akteure, die strategische Ziele verfolgen, also nicht primär durch starke politische Werte motiviert sind, werden in der Regel gut beraten sein, in ihren Handlungslegitimationen und -begründungen jenen starken Wertungen dennoch Rechnung zu tragen, was durchaus dazu führen kann, dass letztere auf neue und innovative Weise gedeutet oder auf neue Handlungsfelder angewendet werden. Eine Kernidee der Demokratie besteht dabei ja gerade darin, das strategische Handeln politischer Eliten so an die starken politischen Wertungen der Bürger, das heißt an deren Vorstellungen und Überzeugungen bezüglich der wünschenswerten Strukturen ihres Gemeinwesens, zu binden, dass es nur dann erfolgreich sein kann, wenn es jene verwirklicht.

3 Entstehung des Neuen und der Ort des Kreativen: ›Normale‹ und ›revolutionäre Politik‹

Das politische Handeln eines Zeitalters, das heißt die politischen Institutionen, Handlungsstrukturen und die dominanten Diskursformen und Argumentationsweisen ebenso wie auch der jeweils von ihnen gemachte Gebrauch, lässt sich nicht begreifen, wenn sich die Analyse auf die reflexiven ›starken politischen Werte‹ bzw. die Intentionen der politischen Akteure beschränkt. Alles soziale Handeln wird, wie ich zu zeigen versucht habe, bestimmt durch die vorherrschenden Selbst-Interpretationen der Akteure, die einerseits in reflexiven Überzeugungen und expliziten Doktrinen (über die Welt, Gott, die Gesellschaft, die Menschen und ihre Stellung zueinander etc.) enthalten sind, andererseits (und sogar primär) aber in den Institutionen und Praktiken einer Gesellschaft buchstäblich materialisiert und ›verkörpert‹ sind.

Solche Selbstinterpretationen und die ihnen korrespondierenden moralischen Landkarten erzeugen dabei ein paradigmatisches, intersubjektives Geflecht aus Überzeugungen, Handlungsweisen, Diskursformen und Institutionen, das auf den ersten Blick nahezu monolithisch bzw. hermetisch geschlossen erscheint. Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch deutliche Risse oder Verwerfungen in dieser Geschlossenheit, welche, so meine These, die Einfallstore für kreatives politisches Handeln bilden können.

Dort, wo die in Institutionen und Praktiken implizit enthaltenen Selbstdeutungen und das explizit/theoretische Selbstverständnis einer politischen Gemeinschaft weitgehend übereinstimmen und unumstritten sind, vollzieht sich politisches Handeln im Sinne alltäglicher, »normaler Politik« (weitgehend analog zu Thomas Kuhns [1977, 1989] Konzeption »normaler Wissenschaft«) ohne grundlegende Innovationen innerhalb des Rahmens des vorgegebenen »Gesellschaftsparadigmas« (Raschke, 1980; Wolin, 1968), das soziale und politische Problemstellungen oder »Rätsel« und die entsprechenden *Cleavages* ebenso wie den dazu passenden institutionellen Rahmen und die konkreten Handlungsmöglichkeiten, Bearbeitungsroutrinen und Konfliktlösungsmechanismen eröffnet und vordefiniert³.

Auf dreifache Weise tritt nach meiner Auffassung nun jedoch ein dynamisches Moment in jede politische und soziale Wirklichkeit, das sozialen Wandel auch in diesem Modell konzeptualisierbar werden lässt und Möglichkeitsräume für kreatives politisches Handeln eröffnet.

- (1) Zum Ersten ist es offensichtlich, dass die impliziten und die expliziten Selbstdeutungen als die beiden interdependenten, aufeinander einwirkenden Ebenen menschlicher Selbstinterpretation niemals langfristig zur Deckung gebracht werden können, da sie jeweils eigendynamischen Entwicklungen unterliegen. Sowohl die Theorien als auch die Praktiken können sich aufgrund ihrer relativen wechselseitigen Autonomie in einer Weise weiterentwickeln, welche die beiden Seiten in ein Spannungsverhältnis zueinander geraten lässt, das Handlungsbedarf erzeugt und im Extremfall das vorherrschende Gesellschaftsparadigma in eine Krise stürzt, die Chancen für kreative Neugestaltungen eröffnet, indem sie Unklarheit über die Bedeutung von Handlungssituationen und Unsicherheit bezüglich der angemessenen Bearbeitungsformen erzeugt und somit zur Erklärung sozialen Wandels ein unverzichtbares Element darstellt (vgl. Oevermann, 1991, S. 314ff). Zu berücksichtigen ist hierbei natürlich auch, dass Artikulationen impliziter Selbstverständnisse niemals vollständig, sondern immer nur partiell sein können, so dass stets ein nicht-artikulierter Rest bleibt, der seinerseits aus Gründen, die Charles Taylor in seiner Ausdrucksanthropologie überzeugend entfaltet hat, zu stetiger explizit-theoretischer Neu-Interpretation treibt (Taylor, 1977b, dazu Rosa, 1998, S. 145ff).
- (2) Zum Zweiten ist es natürlich eine grobe Vereinfachung, von je einer reflexiven bzw. impliziten Selbstinterpretation auszugehen. Unterschiedliche Gesellschaftssphären (wie Politik, Recht, Kunst, Religion, Wirtschaft, Wissenschaft etc.) und die sie definierenden Institutionen und Praktiken setzen jeweils unterschiedliche (allerdings nicht voll-

ständig ausdefinierte bzw. gegenüber konkreten Handlungssituationen ›unterdeterminierte‹ Selbstbilder voraus und bestärken diese in ihren Praxisvollzügen auch wiederum. Durch die wenigstens partielle Nicht-Übereinstimmung zwischen diesen Selbstbildern entsteht ebenfalls ein Bedarf an fortwährender kreativer Anpassung und Neu-Deutung, insbesondere deshalb, weil Handelnde in ihrem eigenen Selbst- und Handlungskonzept ja stets in mehreren Sozialbezügen zugleich stehen und daher die abweichenden Selbstinterpretationen zumindest punktuell bzw. situativ zur Deckung bringen müssen, um im Konfliktfall handlungsfähig zu bleiben oder ihre Identität zu wahren. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass sich die relative Wichtigkeit und der Erstreckungsbereich der einzelnen Sozialsphären in der gesellschaftlichen Entwicklung immer wieder ändern, so dass einmal etwa ein ökonomisches Selbstkonzept wie das des ›Marktteilnehmers‹ plötzlich auch in den Sphären der Politik und der Religion zum Tragen kommen und dort mit den Selbstverständnissen des ›citoyen‹ oder des Gläubigen in Konflikt geraten kann, während ein andermal ein religiöses Selbstverständnis auch das politische und wirtschaftliche Handeln zu bestimmen vermag. Solche ›Migrationsbewegungen‹ können sowohl von der Ebene der Praktiken ausgehen – etwa wenn plötzlich marktanaloge Handlungsweisen in den politischen Institutionen Einzug halten – als auch durch theoretische Innovationen ausgelöst werden – wenn beispielsweise ökonomische Theorien der Politik entwickelt werden. Da darüber hinaus verschiedene soziale Gruppen in den verschiedenen Gesellschaftssphären unterschiedlich stark integriert sind, unterscheiden sie sich ebenfalls durch ihre (mit den jeweiligen Praxisfeldern verknüpften) vorherrschenden Selbstinterpretationen, so dass es zu Spannungen auch durch freiwillige oder unfreiwillige soziale Mobilität als Auslöser für die Migration von Selbstaussagen kommen kann.

- (3) Neben den angeführten Widersprüchen und Spannungen zwischen Theorien und Praktiken einerseits und zwischen den vorherrschenden Selbstinterpretationen verschiedener Gesellschaftssphären andererseits ist, zum Dritten schließlich, davon auszugehen, dass auch zwischen den starken Wertungen ein und derselben Sozialsphäre Spannungen auftreten, die sie zumindest in manchen Handlungskontexten inkohärent werden lassen; das aporetische Verhältnis zwischen den starken Wertungen der Freiheit und der Gleichheit in der Geschichte des neuzeitlichen politischen Denkens mag davon beredtes Zeugnis ablegen. Ähnlich kann es auch auf der Seite der Praktiken und Institutionen zu Unvereinbarkeiten und Widersprüchen kommen, ja innerhalb ein und der-

selben Institution mögen Handlungsweisen vorherrschen, die im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegende implizite ›moralische Landkarte‹ nicht zu vereinbaren sind.

Widersprüche dieser Art mögen über lange Zeit hinweg verdeckt bleiben und keinerlei Handlungsbedarf erzeugen, bis veränderte Umweltbedingungen bzw. das von außen induzierte Auftreten neuer Herausforderungen oder die Ausbildung neuer Handlungskontexte (etwa durch technische Innovationen) sie in Form von Bedeutungs- und Handlungsambivalenzen plötzlich oder auch allmählich zutage treten lassen.

Um nun zu bestimmen, wie sich aus diesen Spannungen, Widersprüchen und potentiellen Konflikten Spielräume für kreatives und innovatives Handeln ergeben, ist es unerlässlich, das dynamische Wechselspiel zwischen theoretischen oder konzeptuellen Neuerungen auf der einen Seite und Veränderungen oder ›Mutationen‹ in den Praktiken auf der anderen Seite genauer zu analysieren bzw. im Hinblick auf mögliche ›Transformationsgesetzmäßigkeiten‹ zu untersuchen.

Sofern Neuerungen die intendierten Folgen kreativen politischen Handelns im oben definierten Sinne versuchter absichtsvoller Gestaltung sein können, erfordert dies einen entsprechend großen Freiraum und Wirkungsgrad für die theoretisch-explizite Selbstinterpretation, während Innovationen, die sich (nicht- oder nur mittelbar intendiert) aus dem politischen Verhalten oder als unintendierte Nebenfolgen politischen Handelns ergeben, durchaus als mehr oder minder spontane Mutationen von Praxis auftreten mögen.⁴

In Zeiten, in denen Theorien, Symbole und Praktiken sich in einem relativen Gleichgewicht befinden, in dem die expliziten Selbstinterpretationen die vorherrschenden Institutionen und Praktiken adäquat beschreiben und deuten, werden die dominanten Theorien jene Institutionen und Praktiken in der Regel legitimieren und dabei verstärken, während sie zugleich durch die in jenen gemachten (Alltags-) Erfahrungen bestätigt werden. Dies ist die Zeit ›normaler‹, also nicht-revolutionärer Politik (in der Sprache Kuhns),⁵ in der weder ein Bedarf an noch ein großer Spielraum für kreatives politisches Handeln besteht. Sie wird indessen, wie dargelegt, nicht lange dauern, da Theorien wie Praktiken sich in relativer Autonomie voneinander weiterentwickeln und durch differente Entwicklungen und Herausforderungen unterschiedliche Wendungen nehmen. Fallen implizite und explizite Selbstdeutungen, oder Theorien und Praktiken, in einer Gesellschaft bzw. in einem ihrer Teilbereiche dann aus einem oder mehreren der genannten Gründe auseinander, so wird dies

zwangsläufig ein Gefühl der Entfremdung auf Seiten der Akteure erzeugen, da sie gezwungen sind, ihre Handlungen an zwei (oder mehreren) widersprüchlichen Selbstinterpretationen zugleich zu orientieren; und dieses Gefühl der Entfremdung wird notwendig Deutungs- und Entscheidungsunsicherheiten und damit einen gewissen Handlungsbedarf erzeugen und daher einen Spielraum für kreative Innovationen eröffnen, der mit dem Grad der Abweichung wächst.

In der Regel werden sich dabei Theorien und Praktiken auf co-evolutive Weise in starker wechselseitiger Abhängigkeit verändern, so dass es nicht klar ist, wo Innovationen ihren Ursprung haben. So lässt sich beispielsweise die Theorie oder Ideologie des ›Besitzindividualismus‹ weder als eindeutige Ursache noch als einfaches Ergebnis der sich entfaltenden frühkapitalistischen Marktbeziehungen identifizieren. Ebenso wie die Teilnahme an den neu entstehenden Praktiken und Institutionen den sozialen Akteuren praktische Erfahrungen vermittelte, welche ihnen jene Ideologie oder Theorie attraktiv und plausibel erscheinen ließ, verschafft ebendiese jenen Praktiken Legitimität und Rechtfertigung. Der Kausalitätspfeil weist hier, wie Charles Taylor einmal schreibt, in beide Richtungen (1994, S.368). Erklärbar wird durch dieses Konzept auch, wieso intentionales Handeln im Bereich des Politischen nahezu unvermeidlich paradoxe Wirkungen nach sich zieht: Es kann nicht systematisch die Wirkungen in den Blick nehmen, die an der Nahtstelle zwischen impliziten und expliziten Deutungen entstehen.

Im Extremfall jedoch, wenn die Spannung zwischen expliziter und impliziter Selbstdeutung zu groß wird, erzeugt sie einen Bruch in Form eines politischen Paradigmenwechsels, oder einer Revolution, der ebenfalls auf beiden Ebenen ansetzen kann: Entweder werden die dominanten Institutionen und Praktiken mehr oder weniger gewaltsam umgestürzt und eine neue politisch-soziale Formation entsteht, die den (dabei immer auch mitmodifizierten) Doktrinen und Theorien besser entspricht, oder aber die vorherrschenden Doktrinen, Theorien und Überzeugungen werden aufgegeben zugunsten neuer Konzeptionen, die mit den weiterbestehenden Institutionen und Praktiken (die dabei jedoch unvermeidlich ebenfalls Transformationen erfahren) besser zu vereinbaren sind. In derartigen Krisenzeiten sind meines Erachtens die Spielräume kreativen politischen Handelns unzweifelhaft am größten, weil die Richtung der Anpassung keineswegs festgelegt, sondern weitgehend offen ist, so dass etwa dem Handeln von Eliten, und mithin den Deutungs- und Handlungsvorschlägen der politischen Denker, hier eine große Bedeutung zukommt. Als neues Gesellschaftsparadigma wird sich dann grundsätzlich nur ein solches

etablieren lassen, das die beiden Seiten der Selbstinterpretation (die in den Institutionen und Praktiken ›verkörperten‹ Bedeutungen und die reflexive Selbstinterpretation) auf neue und kreative Weise miteinander in Einklang zu bringen vermag. Ob dabei die Theorien bzw. expliziten Selbstdeutungen oder aber die Praktiken als implizite Selbstinterpretationen ein größeres Beharrungsvermögen offenbaren, dürfte allerdings nicht unwesentlich vom substantiellen Charakter der vorherrschenden Selbstinterpretationen abhängen: Eine Gemeinschaft, die davon überzeugt ist, dass sie kaum Selbsteinwirkungsmöglichkeiten und Steuerungschancen besitzt, und in der ein eher unpolitisches, individualistisches Akteursbild vorherrscht, wird vermutlich gezwungen sein, sich den veränderten praktischen Gegebenheiten anzupassen, während ein Gemeinwesen, das an starken politischen Überzeugungen hängt, die es durchzusetzen gewillt ist, und dabei das Selbstbild des politisch handelnden Akteurs privilegiert, eher geneigt sein dürfte, die Praktiken notfalls gewaltsam jenen Überzeugungen anzupassen. Das relative Gewicht der politischen Sphäre gegenüber anderen sozialen Feldern (Wirtschaft, Recht, Religion etc.) im theoretischen und praktischen Selbstverständnis einer Gemeinschaft wird daher darüber mitentscheiden, wie groß der Spielraum politischen Handelns und damit die Steuerungsmöglichkeiten in einer solchen Situation sein werden.

Ein entscheidendes Moment der politischen Kreativleistung wird dabei zunächst darin bestehen, die zutage tretenden Spannungen, Konflikte oder Nicht-Übereinstimmungen auf eine fruchtbare, entwicklungsfähige und Handlungsspielräume eröffnende Weise zu artikulieren und damit die Richtung der weiteren Entwicklung mitzubestimmen. Denn politische Handlungsmöglichkeiten werden grundlegend bestimmt durch die Art und Weise, wie Handlungssituationen artikuliert und definiert werden, und diese Artikulationen und Situationsdefinitionen sind in vielerlei Hinsicht nicht vorherbestimmt, sondern interpretationsoffen, weil Krisensituationen immer auch die Chance zur Neuartikulation der impliziten ›moralischen Landkarte‹ bieten, wobei letztere dann, wie bereits bemerkt, auch wiederum selbst umgeformt wird.

Vor dem Hintergrund dieser handlungstheoretisch fundierten Konzeption sozialen Wandels, für die das komplizierte Wechselspiel zwischen impliziten und expliziten Selbstdeutungen an der Wurzel des Prozesses historischer (und im Übrigen auch individueller) Entwicklung liegt (dazu Rosa, 1998, S. 84 ff. u. 271 ff.), möchte ich nun in den beiden abschließenden Schritten eine kurze Zeitdiagnose der spätmodernen Gesellschaft und ihrer Spielräume für kreatives politisches Handeln versuchen und mögliche Wege ihrer weiteren Entwicklung andeuten.

4 Kreatives politisches Handeln im Zeitalter der Globalisierung

In den postindustriellen Gesellschaften am Beginn des 21. Jahrhunderts scheint sich zwischen den reflexiven politikorientierten Überzeugungen (oder Selbstbeobachtungen) der Akteure und ihrer politischen Praxis ein bereits in der Entfaltung der klassischen Moderne angelegter Widerspruch dramatisch zu verschärfen. Folgt man dem Selbstverständnis der politischen Demokratie, das die Grundversprechen der Aufklärung und der Moderne schlechthin verkörpert, dann erscheint der politische Handlungsspielraum und damit die Chance für kreative Innovationen als nahezu unbegrenzt: Die Bürger entscheiden nach dem Ende der kollektiven Geltung metaphysischer Gewissheiten und geschichtsphilosophischer Bestimmungen frei und gemäß ihrem eigenen, reflektierten Willen demokratisch und partizipatorisch über Form, Struktur und Richtung ihres Gemeinwesen, sie nehmen ihr Schicksal und die geschichtliche Verantwortung – erstmals in der Geschichte der Menschheit – in die eigenen Hände.

Dies ist das hehre explizite Selbstverständnis, das den demokratischen politischen Institutionen zugrunde liegt. Die politische Praxis der spätmodernen Gesellschaft sieht indessen, wie wir alle wissen, reichlich anders aus. Im Zeitalter der Globalisierung werden die Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns als sehr eng gesteckt erfahren. ›Sachzwänge‹, vor allem ökonomischer Art, scheinen von vornherein den Kurs der Politik zu bestimmen, während der Souveränitätsverlust der Nationalstaaten und die sich verschärfenden Bedingungen des globalisierten Weltmarktes die Handlungs- und Gestaltungschancen der Politik stetig weiter schrumpfen lassen. Form und Strukturen des Gemeinwesens werden dabei bestimmt durch Zwänge und Dynamiken, die den handelnden Akteuren als äußere Notwendigkeiten erscheinen, die geradezu den Charakter von Naturgesetzen haben. Dies führt in der Praxis dazu, dass Subjekte sich als entmachtet erfahren und, in Übereinstimmung mit dem oben entwickelten theoretischen Modell, mit wachsender Entfremdung und Unverständnis auf die Politik reagieren.

In diesem Szenario einer Auseinanderentwicklung der expliziten politischen Selbstinterpretation und der sozialen Praktiken scheinen sich die letzteren gegenüber Steuerungsversuchen derzeit als weitgehend resistent zu erweisen, was, gemäß dem hier entwickelten Modell, zu einer Modifikation der expliziten Selbstbeschreibungen führen müsste.

Und eben dies, so meine ich, lässt sich in der gegenwärtigen Diskussion- und Theorienlandschaft auch beobachten. ›Postmoderne‹ und post-

strukturalistische Ansätze stellen der politischen Vision des autonomen Subjekts die Theorie des entmachteten, auf eine Position in der Sprache oder einen Schnittpunkt im Diskurssystem reduzierten Subjekts gegenüber oder reden vom Ende des Subjekts schlechthin, und sie zeichnen sich durch einen radikalen Pessimismus im Hinblick auf die Verstehbarkeit und Gestaltbarkeit von Gesellschaften als Ganzen aus. Auch im Aufstieg befindliche soziologische Theorien wie die Systemtheorie lassen Gestaltungschancen im Hinblick auf das Ganze, also im Hinblick auf die Frage, wie das Gemeinwesen im Zusammenspiel und Zusammenwirken der Teilsysteme beschaffen sein soll, als so minimal erscheinen, dass wie Claus Offe (1986) einmal bemerkt hat, selbst die »Nulloption« bereits utopische Züge trägt. Trotz der sich permanent und nach eigenen Gesetzen steigernden Optionenvielfalt innerhalb der vorgegebenen sozialen Teilsysteme, deren Selektionsfilter sich dabei systematisch verengen, haben wir nach dieser Selbstbeschreibung paradoxerweise immer weniger Spielräume für eine Steuerung, rationale Kontrolle oder Neugestaltung des Gesamtsystems – weniger als jede vormoderne Gesellschaft –, so dass nicht einmal mehr der Verzicht auf weitere Optionensteigerung innerhalb der Teilsysteme als realistische Möglichkeit erscheint (ebd.). Dieser radikale Pessimismus im Hinblick auf die Verstehbarkeit und Gestaltbarkeit von Gesellschaften als Ganzen signalisiert die Verlagerung der dominanten Selbstdeutungen des Zeitalters von der politischen Sphäre hin zu anderen Sphären des Handelns und Selbstverstehens, die vor allem ein individualistisches, unpolitisches Akteursbild verkörpern.

Wer sich daher für die Chancen einer neuerlichen Vergrößerung der Spielräume kreativen politischen Handelns interessiert, kommt nicht umhin, sich näher mit den in den politischen und sozialen Praktiken materialisierten Selbstinterpretationen spätmoderner Gesellschaften zu beschäftigen. Hier offenbart sich bei näherem Hinsehen schnell, dass die Sprache, die Formen und die institutionellen Arrangements, in welchen die Subjekte in liberalkapitalistischen Gesellschaften sich bewegen und handeln, vor allem das Selbstbild eines rechtetragenden und interessenvertretenden, autonomen Individuums voraussetzen und bestärken, dessen Aufgabe es ist, seinen individuellen Ansprüchen und Interessen in den wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Strukturen der Gesellschaft Gehör zu verschaffen und sie so weit wie möglich durchzusetzen.

Der damit einhergehenden Handlungslogik entspricht die Ersetzung politischen Handelns durch politisches Verhalten (in dem in Abschnitt zwei entwickelten Sinne). Gemeint ist damit die Orientierung politischer Aktionen und Programme nicht an der Frage, wie die Strukturen des

Gemeinwesens beschaffen sein sollen oder wie ›wir‹ (verstanden als das inklusive und offene ›Wir‹ jener Akteure, die sich innerhalb der sozial erzeugten und geteilten Strukturen bewegen) zusammen leben wollen, sondern an Fragen der Durchsetzung je partikularer Interessen. Die (Um-)Gestaltung des sozialen ›Rahmens‹ als Ganzem ist keine Option, die aus einem solchen Selbstverständnis in den Blick tritt; vielmehr kommt es darauf an, seine Interessen und Präferenzen innerhalb der vorhandenen Strukturen möglichst effektiv zu vertreten. Dass politisches Handeln dergestalt auf politisches Verhalten reduziert werden kann, ist nicht zuletzt eine Folge der dem liberalen Modell von Politik innewohnenden Tendenz, den politischen Prozess auf der Grundlage schwacher politischer Wertungen zu konzeptualisieren,⁶ die aggregiert und zu Kompromissen geformt werden müssen, und Politik entsprechend zu gestalten. Der politische Prozess wird dabei selbst zum »Marktplatz« (dem idealen Forum für die Verfolgung schwacher Wertungen), auf dem die Parteien zu Unternehmern und die Wähler und Interessengruppen zu Kunden bzw. Konsumenten werden, wie ökonomische Theorien der Politik von Schumpeter bis zu Rational Choice nahelegen.

Eine derartige Konzeptualisierung und Operationalisierung von Politik verringert unzweifelhaft die Möglichkeiten kreativen politischen Handelns im Sinne einer intentionalen Gestaltung der Strukturen, des Gemeinwesens. Denn diesem (liberalen) Politikmodell – und damit der in ihrer Selbstausslegung an ihm festhaltenden zeitgenössischen postindustriellen Gesellschaft – fehlt systematisch ein Ort dafür, sich darüber zu verständigen, ›wie wir leben wollen‹, und diese Leerstelle wiederum ist die Voraussetzung für die ungeheure Verselbständigung und ›Verdinglichung‹ der impliziten starken Wertungen und Selbstinterpretationen, die den Gestalt und Strukturen unserer Gesellschaft bestimmenden Praktiken und Institutionen unreflektiert innewohnen (etwa in Form der Wachstumsimperative einer an den Eigenwert der Erwerbsarbeit gebundenen Arbeitsgesellschaft).

Diese Leerstelle ist aber auch eine Folge jener liberalen Überzeugung, nach der es in modernen, pluralistischen Großgesellschaften ohnehin nicht mehr möglich ist, sich auf der Grundlage starker Wertungen darüber zu verständigen, ›wie wir leben wollen‹, weil die Grundüberzeugungen oder starken Werte der Mitglieder solcher Gesellschaften dafür viel zu heterogen sind. Den Bürgern moderner Staaten sind radikal differente Selbstinterpretationen eigen, so lautet die zugrunde liegende Überzeugung. Infolgedessen strebt der liberale Staat gerade nicht danach, die starken Wertungen seiner Bürger zu reflektieren, sondern versucht neutrale Strukturen zu schaffen, die es den Individuen erlauben, ihre je eigenen Vorstellungen

gelingenden Lebens zu verfolgen. Das Problem dabei, so mein Argument, besteht nun aber darin, dass jene starken Wertungen, welche den wirtschaftlichen und politischen, rechtlichen und wissenschaftlichen Institutionen und Praktiken unserer Gesellschaft, ihrem »Rahmen« also, schon zugrunde liegen, nicht mehr artikuliert und expliziert werden. Dadurch kommt es zu ihrer historisch vermutlich beispiellosen Verselbständigung und »Verdinglichung«; als gleichsam »geronnene« starke Wertungen und Selbstdeutungen verselbständigen sie sich zu einem festen Rahmen – Webers »stahlhartem Gehäuse« – , innerhalb dessen es sich nur noch politisch Verhalten lässt, weil sich die Frage genuinen politischen Handelns gar nicht mehr stellt und kehren zu uns zurück als Sachzwänge, welche die Strukturen unseres Gemeinwesen und unserer Lebenswelt eigendynamisch und unabhängig von unserem expliziten Willen verändern und bestimmen und eine Entfaltung kreativen politischen Handelns verhindern.

Die impliziten Selbstinterpretationen und die in den Praktiken »sedimentierten« starken Wertungen haben sich gegenüber der Kontrolle oder Gestaltung durch politisches Handeln (das ja an der Frage, wie das Gemeinwesen beschaffen sein soll, orientiert ist) so sehr immunisiert, dass ein jeder Versuch zu ihrer theoretischen wie praktisch-politischen Einholung gleichermaßen hoffnungslos erscheint.

Damit bricht die spätmoderne Gesellschaft letztlich alle Versprechungen der Moderne, der Aufklärung und der Demokratie und damit ihres bisher geltenden politisch-doktrinären Selbstverständnisses, die im Kern darin bestanden, dass die Menschen gerade nach dem Ende metaphysischer Hoffnungen und geschichtsphilosophischer Gewissheiten, welche der Kreativität politischen Handelns in der Vergangenheit mehr oder minder enge Grenzen setzten, über Zukunft und Gestalt ihrer Lebensform eigenverantwortlich und politisch-demokratisch bestimmen könnten und damit die geschichtliche Verantwortung selbst und politisch aktiv übernehmen würden (vgl. Joas, 1996, S. 364; 377 f. im Anschluss an John Dewey).

5 Kreatives politisches Handeln und die Aufgabe der Politischen Theorie

Das Verschwinden politischer Handlungsspielräume im Zeitalter der Globalisierung beruht somit, um meine Diagnose der Gegenwartsgesellschaft pointiert zusammenzufassen, darauf, dass wir es in politischer Hinsicht weitgehend aufgegeben haben, die den Strukturen unseres Gemeinwesen

zugrunde liegenden und ihre Entwicklung steuernden starken Wertungen zu explizieren und zum Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzung zu machen.

Infolgedessen haben wir auch die eigentliche Kernfrage politischen Handelns, nämlich: In was für einer Art von Gemeinwesen wollen wir leben, wie soll die soziale Ordnung aussehen, die wir für uns schaffen wollen (die, abgesehen vom Zusatz »für uns«, der die Erbschaft der Moderne darstellt, immer die Kernfrage des Nachdenkens über Politik und damit auch politischen Handelns war) preisgegeben, weil die extreme Verselbständigung und Immunisierung impliziter, geronnener Selbstverständnisse auf der einen Seite und, komplementär dazu, ein radikaler Gestaltungs- und Verstehbarkeitspessimismus im Verein mit der Selbstinterpretation des gesellschaftlichen Individualismus und Präferenzpluralismus auf der anderen Seite jeden Antwortversuch als von vornherein zum Scheitern verurteilt erscheinen lassen. In einer Situation, in der sich das Gemeinwesen über die sich verselbständigenden Subsysteme unabhängig von den Intentionen sozialer Akteure selbst zu steuern und zu gestalten scheint, lautet die einzig übrigbleibende politische Frage stattdessen: Wie können wir uns in den sich entfaltenden Strukturen zurechtfinden – das aber bedeutet die Reduktion politischen Handelns auf politisches Verhalten und minimiert zwangsläufig den Kreativitätsraum der Politik.

Politische Gestaltungsspielräume und Chancen für kreatives politisches Handeln werden sich dagegen in der Zukunft erst dann wieder eröffnen, wenn die Akteure erkennen, dass dem »stahlharten Gehäuse«, das ihnen in Form unabwendbarer Sachzwänge und unbeeinflussbarer Eigenlogiken der Systeme begegnet, nichts anderes als praxis- und institutioneninhärente, unartikulierte starke Wertungen und Selbstinterpretationen zugrunde liegen, die sich in der Moderne herausgebildet und verselbständigt haben.

Hierzu kann die Politische Theorie einen entscheidenden Beitrag leisten, indem sie die in den sich verselbständigenden Praktiken sedimentierten Ideen, Selbstbilder und Wertungen durch eine neue »ideologische« (im Sinne einer ideen-logischen) Analyse dadurch wieder verflüssigt, dass sie sie artikuliert und in ihrer Heterogenität und ihren Widersprüchen offenlegt und, indem sie sie ihrer Scheinneutralität entkleidet die Grundlage zu ihrer demokratischen Kritik, Kontrolle und (Um-)Gestaltung schafft. Re-Artikulierung der die spätmoderne soziale Dynamik antreibenden Selbstinterpretationen bedeutet auf diese Weise zugleich die Re-Politisierung und Demokratisierung, jener geronnenen starken Werte, welche etwa dem als Sachzwang erscheinenden Wachstums- und Beschleunigungs-

diktat der industriellen und postindustriellen (Erwerbsarbeits-) Gesellschaft zugrunde liegen und das implizite zeitgenössische Gesellschaftsparadigma definieren. Erst dadurch wird genuines politisches Handeln im eingangs definierten Sinne, das sich der Frage nach der angestrebten Form des Gemeinwesens, oder nach der angestrebten Lebensform, explizit stellt und sie durch Selbsteinwirkung im Sinne eines ›demokratisch-deliberativen Auto-Paternalismus‹⁷ zu beantworten sucht, wieder möglich. Und eben darin besteht eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die sich verselbständigenden Institutionen und Praktiken theoretisch und politisch gleichsam wieder ›eingeholt‹ und so die reflexiven und die impliziten politischen Wertungen und Selbstinterpretationen spätmoderner Gesellschaften einander wieder angeglichen werden können.

Gelingt dies nicht, so steht zu befürchten – oder, neutraler, zu vermuten –, dass es früher oder später zu einem radikalen Bruch zwischen Theorien und Praktiken im Sinne einer revolutionären Krisensituation kommen wird, in der das theoretische politische Selbstverständnis der Gesellschaft gegenüber den endgültig autonom gewordenen Praktiken bedeutungslos geworden ist. Theorien und Doktrinen sind dann unfähig, das alltägliche Handeln zu orientieren und zu informieren oder auch nur zu explizieren und die Bürger in ihrem Selbstverständnis zu leiten. Infolgedessen wird die Bereitschaft letzterer steigen, jene Theorien und Doktrinen und die auf sie gebauten politischen Institutionen preiszugeben. Dies entspricht jener im dritten Schritt explizierten Situation, in der bestehende Theorien zugunsten resistenter sozialer Praktiken radikal aufgegeben und ersetzt werden durch neue Theorien, die sich mit den weiterbestehenden Praktiken besser vereinbaren lassen.

Für die weitere Entwicklung der Spätmoderne ist es jedoch nicht auszuschließen, dass die verselbständigte Eigendynamik der Praxiszusammenhänge der Teilsysteme sich nicht mehr kohärent artikulieren und in handlungsorientierende Theorien fassen lässt. Dieser Verdacht könnte sich an eben jenen Theorien erhärten, welche den sich verselbständigenden Praxiskontexten oder Teilsystemen systematisch Rechnung tragen, also an postmodernen, poststrukturalistischen oder dekonstruktivistischen Ansätzen oder an der Systemtheorie – sie mögen im sozialwissenschaftlichen Kontext durchaus wachsende Plausibilität für sich beanspruchen, können jedoch im alltagspraktischen Verständnis nicht wirkmächtig werden, da sie keine handlungsorientierende Kraft besitzen und keine Identitätsangebote machen können. Ein Subjekt kann sich im Sinne seiner Handlungsorientierung nicht als psychisches System oder als Position in der Sprache verstehen, kann diese Theorien also nicht zur Grundlage seines (reflexiven)

Selbstverständnisses machen, wenn es in Entscheidungssituationen handlungsfähig bleiben will. Das radikale Auseinanderdriften von reflexivem und implizitem Selbstverständnis könnte auf diese Weise zu einer Theorie wie Institutionen und Praktiken gleichermaßen zur Disposition stellenden und schließlich umstürzenden Doppelkrise führen, aus der dann in der Tat eine revolutionär andere ›Postmoderne‹ hervorginge.

Welchem der beiden Szenarien die spätmoderne Gesellschaft in ihrer Selbstausslegung, ihrem politischen Selbstverständnis und ihrem politischen Handeln folgen wird, ist, wie ich versucht habe darzulegen, keineswegs ausgemacht, sondern hängt zu einem ganz wesentlichen Teil ab von der Kreativität der politischen Akteure, das heißt in demokratischen Gemeinwesen der Eliten wie der Bürger gleichermaßen. Dies ist der systematische Ort, an dem auch der zeitgenössischen politischen Theorie eine hervorragende Bedeutung zukommt.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag basiert auf meinem gleichnamigen Aufsatz in dem von Harald Bluhm und Jürgen Gebhardt herausgegebenen Buch ›Konzepte des politischen Handelns‹, Baden-Baden 2001, S. 23–43.
- 2 Wünsche zweiter Ordnung sind nach Frankfurt konstitutiv für menschliches Personsein, sie beziehen sich auf einfache Wünsche erster Ordnung (›ich will x oder y‹), indem sie diese bewerten (›ich wünschte, ich wollte nicht noch ein Bier‹); ich ignoriere an dieser Stelle um der Klarheit der Darstellung willen die Möglichkeit schwach wertender Wünsche zweiter Ordnung; vgl. dazu Rosa 1998, Kapitel II.2.d.
- 3 Dazu ausführlich Rosa 1995.
- 4 Das hier verfolgte Konzept sozialen Handelns und vor allem sozialen Wandels kann dabei, wie ich glaube, auch neues Licht auf die alte Debatte zwischen idealistischen und materialistischen Erklärungen sozialen Wandels werfen, die ja insofern eine Tendenz zum Antagonismus aufweist, als in ihr entweder Ideen oder aber soziale Praktiken als Ursache sozialer Innovation fungieren, während in Wirklichkeit, so mein Argument, diese doch nur die beiden interdependenten, wechselseitig aufeinander einwirkenden Seiten der sozialen und kulturellen Selbstinterpretation darstellen. Institutionen und Praktiken nehmen dabei insofern den Charakter von Theorien – von ›sedimentierten‹, ›materialisierten‹ oder ›gefrorenen‹ Theorien – an, als sie als Verkörperungen und Ausdruck bestimmter Selbstinterpretationen, Ideen, Wertungen und ontologischer Deutungen verstanden werden, während politische Theorie umgekehrt – wie insbesondere Pocock (1980) und Skinner (1988), aber auch viele andere Autoren im Zuge des ›linguistic turn‹ argumentiert haben – den Charakter einer Praxis annimmt, weil sie eine aus einer bestimmten Praxis hervor-

- gehende und ihr aufruhende politische Intervention in einen Praxiszusammenhang darstellt.
- 5 Zu beachten ist, dass »revolutionäre Politik« hier nicht nur auf die Umwälzung politischer Ordnungen und institutioneller Strukturen gerichtetes Handeln meint, sondern auch grundlegende Veränderungen ideologischer oder reformerischer Art einschließen kann, wie im Folgenden deutlich werden wird. Der zugrunde gelegte Begriff von Revolution umfasst daher mehr als die einschlägigen politischen Revolutionen.
 - 6 Schwache politische Wertungen sind dabei – analog zu Taylors allgemeinem Konzept schwacher Wertungen – solche, welche meine unmittelbaren (nicht am Bild der idealen Gemeinschaft gemessenen) politischen Wünsche reflektieren – das, was ich (im Interesse nicht-politischer Zwecke) aus dem politischen System »herausschlagen« möchte.
 - 7 Vgl. Rosa 1999, S. 753ff für den Versuch, einen derartigen Auto-Paternalismus in Abgrenzung von den Formen des verdinglichten Marktpaternalismus der liberal-kapitalistischen Gesellschaft auf der einen und des autoritären Paternalismus auf der anderen Seite zu begründen.

Literatur

- FRANKFURT, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *Journal of Philosophy*, 1, 5 ff.
- JOAS, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KUHN, TH. (1977). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KUHN, TH. (1989). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutione*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- LEGGEWIE, C. (1994). Politische Kreativität. In Ders. (Hrsg.), *Wozu Politikwissenschaft? Über das Neue in der Politik* (S. 3–18). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft..
- OEVERMANN, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Dohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267– 336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- OFFE, C. (1986). Die Utopie der Null-Option. Modernität und Modernisierung als politische Gütekriterien. In *Soziale Welt*, Sonderband 4, 97–117.
- POCOCK, J. G. A. (1980). Political Ideas as Historical Events: Political Philosophers as Historical Actors. In M. Richter (Hrsg.), *Political Theory and Political Education* (S. 139–158). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

- POCOCK, J. G. A. (1981). The Reconstruction of Discourse: Towards the Historiography of Political Thought. *Modern Language Notes*, 96, 959–980.
- POSTONE, M. (1996). *Time, Labor and Social Domination. A Reinterpretation of Marx's Critical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RASCHKE, J. (1980). Politischer Paradigmenwandel in den westlichen Demokratien. In Th. Ellwein (Hrsg.), *Politikfeld-Analysen 1979* (S. 284–299). Opladen: Leske u. Budrich.
- ROSA, H. (1995). Paradigma und Wertbeziehung. Zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzeptes in den Sozialwissenschaften. *LOGOS. Zeitschrift für systematische Philosophie*, Neue Folge 2, 59–94.
- ROSA, H. (1998). *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Mit einem Vorwort von A. Honneth, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ROSA, H. (1999). Kapitalismus und Lebensführung. Perspektiven einer ethischen Kritik der liberalen Marktwirtschaft., *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 47, 5, 735–758.
- SKINNER, Q. (1988). Meaning and Context. In J. Tully (Hrsg.), *Quentin Skinner and his Critics*. Oxford: Oxford University Press.
- TAYLOR, CH. (1977A) What is Human Agency? in: Ders., *Human Agency and Language* (Philosophical Papers Bd.1), Cambridge 1985, S. 15–44.
- TAYLOR, CH. (1977B). Self-Interpreting Animals. In Ders. (Hrsg.), *Human Agency and Language* (S. 45–76). (Philosophical Papers Bd.1), Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, CH. (1985) (HRSG.). *Philosophical Papers* (2 Bde.), Bd.1: Human Agency and Language, Bd.2: Philosophy and the Human Sciences, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, CH. (1994). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- WELSCH, W. (HRSG.) (1994). *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Berlin: Akademie Verlag.
- WOLIN, SH. (1968). Paradigms and Political Theories. In G. Gutting (Hrsg.), *Paradigms and Revolution. Appraisals and Applications of Thomas Kuhn's Philosophy of Science* (S. 160–191) Notre Dame/London: University Press.



II. Beiträge aus der Politik- didaktik

Dimensionen der Politikkompetenz

1 Einleitung

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich in mehreren Beschlüssen in den Jahren 2003 und 2004 für ein evaluationsorientiertes, standardbasiertes Steuerungskonzept entschieden, das in den Fächern mit hinreichender Forschungsleistung (Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch, Deutsch) bereits umgesetzt wird. Für diese Fächer wurden Bildungsstandards erlassen und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) mit der Überprüfung betraut. Das Schulfach Politische Bildung ist bis heute nicht dabei. Die damaligen Entscheidungen haben aber bei den Politikdidaktiker/-innen einen ›Schock‹ ausgelöst. Man sah die Gefahr, zweitrangig zu werden. Um mit den anderen Fächern gleichwertig zu bleiben, arbeitete die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) von sich aus Nationale Bildungsstandards mit Kompetenzen aus (GPJE 2004). Seither gibt es eine intensive Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen für das Schulfach Politische Bildung in Wissenschaft und Praxis. Die Politikdidaktik diskutiert seit 2003 kontrovers und intensiv über Kompetenzen und ihre Dimensionen.

Immer mehr Länder formulierten in den folgenden Jahren zusammen mit ihren beratenden Expertenlehrer/-innen jeweils eigene Standards. Der Prozess ist in den meisten Ländern bereits abgeschlossen. Die einheitlichen Anforderungen für das Abitur im Fach Sozialkunde/Politik aus dem Jahre 2005 formulieren eigene Kompetenzdimensionen. Sie haben sich zwar an den bisherigen Modellen abgearbeitet. Die beiden Modelle aus dem Jahre 2004 (GPJE, 2004; Behrmann, Grammes & Reinhardt, 2004) waren aber bildungspolitisch motiviert. Man war auf einen Zug aufgesprungen, ohne eine theoretische Fundierung gleichsam als ›Fahrberechtigung‹ zu besitzen. In beiden Modellen versuchte man angesichts fehlender theoretischer Begründung, die Lehrerschaft durch Überredung zu überzeugen. Dies gelang aber offenkundig nicht, weil die neuen Ländercurricula eigene Wege eingeschlagen haben. Theorie und Praxis haben sich angesichts der Theoriedefizite der Fachdidaktik bereits auseinander entwickelt.

Der ›Schock‹ von 2003 hat indessen neue Entwicklungen im Kreis theorie-bezogen arbeitender Politikdidaktiker/-innen forciert. Die fehlende ›Fahrberechtigung‹ sollte nachgereicht werden. In der theoretischen Nacharbeit ist inzwischen einiges erreicht worden. Es sind ein Modell und mehrere empirische Studien entstanden, die die Kompetenzen mit Kriterien beschreiben, die sowohl standardisiert als auch in Lernstandserhebungen überprüfbar sind. In kleinen Teilen hat die standardisierte Überprüfung begonnen. Die hier arbeitenden Politikdidaktiker/-innen haben versucht, den Anschluss an die theoretischen und forschungsmethodischen Entwicklungen in den anderen Fächern herzustellen und dadurch die Chance eröffnet, die Politikdidaktik durch empirisch-systematische Arbeiten zu stärken. Dadurch tragen sie zu der »Forschungs-*Visibility*« der Disziplin bei, die an den Universitäten und von der Kultusministerkonferenz (KMK) heute gefordert ist. Es werden inzwischen quantitativ-systematische Studien angeregt, die erste Aussagen über die Unterrichtswirklichkeit und die Kompetenzstrukturen erlauben und nicht mehr auf individuellen Plausibilitätsannahmen beruhen.

Im Gegensatz zu der quantitativ-systematisch forschenden Politikdidaktik beschäftigt sich die sehr viel breiter aufgestellte qualitativ forschende Politikdidaktik nicht mit der Leistungsmessung, sondern sammelt Einzelbelege über die subjektiven Sichten von Lehrer/-innen und Schüler/-innen in Form von Leitfrageninterviews und videographierten Unterrichtsstunden (z. B. Lange & Fischer, 2011). Aus subjektiven Sichten lassen sich aber keine allgemein gültigen Schlussfolgerungen über die Leistung ableiten. Bisher fehlt hier noch der Durchbruch mit sehr aufwändigen und komplexeren Auswertungsvarianten, wie z. B. der *Grounded Theory*. Die bisherigen Versuche (z. B. Sander, 2007) erfüllen noch nicht die Kriterien eines solchen Forschungsprogramms.

Der aktuelle ›Auftrag‹ der KMK für die qualitative und quantitative Politikdidaktik besteht darin, die Leistungsstände der Schüler/-innen objektiver zu messen als die Lehrer/-innen in ihren Klassenarbeiten. Für solche diagnostischen Zwecke ist ein theoretisch begründetes Kompetenzmodell erforderlich. Ein solches Modell liegt jetzt vor (Detjen, Masing, Richter & Weißeno, 2012). Die Empirie hat die Messgüte der Daten zu überprüfen und eine ausreichende Zahl an Testaufgaben (Testhefte) zu entwickeln, um hinreichend genaue Ergebnisse zu erhalten. Theorie und Empirie sind somit aufeinander bezogen. Damit kann erstmalig ein Bild des Politikunterrichts entworfen werden, das aus den Aussagen des Modells und den methodisch abgesicherten Daten der Realität besteht. In einer theoretischen Politikdidaktik ist das jeweilige Modell gleich für die Unterrichtsrealität gedacht. Dadurch kann ein Teildefizit der Politik-

didaktik, das Fehlen objektivierbarer Daten, langsam überwunden werden. Diese Daten sind erforderlich, um eine theoriegeleitete Bilanzierung der Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse zu ermöglichen. Sie könnten aber auch – bei entsprechender empirisch-systematischer Fundierung – die Prozesse des Lehrens und Lernens verbessern. Einer empirisch geprüften Modellierung fachbezogener Kompetenz kommt deshalb in Bezug auf die Optimierung von Lehr-Lernprozessen eine tragende Rolle zu (Aufschnaiter & Rogge, 2010).

In der Kompetenzdebatte sind die theoretischen und empirischen Defizite der Politikdidaktik sichtbar geworden. In diesem Beitrag soll deshalb den Fragestellungen nachgegangen werden, welcher theoretische Stand den bisher vorliegenden Kompetenzmodellen zugrunde liegt und welcher Bezug dabei zu einer standardisierten Überprüfung hergestellt wird.

2 Pädagogische und lerntheoretische Bezugstheorien

In der wissenschaftlichen Diskussion der Erziehungswissenschaft und der Kognitionspsychologie, auf die sich die Didaktiken aller Schulfächer stützen, gab und gibt es weiterhin zahlreiche Definitionen von Kompetenz, die mit einem unterschiedlichen Bedeutungsgehalt aufgeladen sind. Die pädagogische Kompetenzdiskussion geht auf Roth zurück, der von der Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (Roth, 1971, S. 180) gesprochen hat. Dieser sehr weite Kompetenzbegriff meint eine umfassende Handlungsfähigkeit in allen Bereichen und kommt damit den allgemeinen Bildungszielen sehr nahe. Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist hier die Befähigung zum selbständigen Handeln und zur Mündigkeit. In diese Trias wird eine Vielzahl von Kompetenzdimensionen einbezogen, die die Handlungen vollständig beschreiben wollen. Die Kompetenzbereiche sind allerdings domänenunspezifisch (Detjen, 2008, S. 20). Für den Politikunterricht fallen sie aber anders aus als für Deutsch oder den Fremdsprachenunterricht. Der sehr weite (und daher wenig für das einzelne Fach aussagende) Kompetenzbegriff hat heute gleichwohl zusammen mit einer methodischen Kompetenz Eingang in Ländercurricula und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (EPA, 2005) gefunden. Pädagogisch definierte Kompetenzbereiche können und werden beliebig erweitert, z. B. um die Konsumentenkompetenz, Konfliktfähigkeit, Gesundheitskompetenz usw. Dies liegt an der Inklusionsbereitschaft der Pädagogik, die alle Vorgänge umfassend zu erklären versucht und dabei oft unscharfe Begriffe benutzt. Die benutzte Begrifflichkeit verschließt sich einer Operationalisierung und empirischen Überprüfung in

den Einzelfächern. Dies leisten erst kognitionspsychologische Begriffe. Eine empirische Modellierung der Kompetenzdimensionen wird erforderlich.

Blankertz verweist bereits 1986 auf Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Er knüpft dadurch an die engeren kognitionspsychologischen Konzepte an. Der Blick wird auf die Leistungsdispositionen gelenkt, die sich heute zudem auf die Handlungsanforderungen in einzelnen Domänen, so auch der Politik, beziehen. Bei Weinert ist der kognitionspsychologische Kompetenzbegriff, der gegenwärtig sehr häufig verwandt wird, noch ähnlich weit. Er umfasst neben den kognitiven Fähigkeiten auch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften (Weinert, 2001). Aktuell wird der Kompetenzbegriff auf kognitive Leistungen begrenzt. Weite kognitionspsychologische Kompetenzbegriffe beschränken sich nicht auf die Performanz. Dies geschieht erst in der aktuellen Diskussion (vgl. Klieme & Hartig, 2007). Kompetenz zeigt sich für Klieme und Hartig »im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der »Performanz« des Handelns)« (2007, S. 13). In den aktuellen psychologischen Modellen wird Kompetenz zum einen auf die Fähigkeit zum Umgang mit (hier: politischen) Symbolsystemen in Alltagskontexten fokussiert und zum anderen durch Testaufgaben konkretisiert (Klieme & Hartig, 2007). Klieme und Leutner definieren Kompetenzen ähnlich als »kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen« (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

Unterricht ist u. a. dazu da, die kulturellen Fertigkeiten (Weltwissen) genauso auszubilden wie das bereichsspezifische Wissen in den Fächern. Mit dem Begriff Macht kann im Weltwissen die Macht der Bundeskanzlerin, des Chefs im Betrieb, der Ölkonzerne, des Vaters, der Mafia, des Direktors in der Schule belegt werden. In der politischen Fachsprache lässt sich Macht beschreiben als Beherrschung von oder Einflussnahme auf Andere (*power over*) und als Fähigkeit zum autonomen Handeln (*power to*) (Pitkin, 1972, S. 277). Wissen und die weiteren Kompetenzdimensionen zeigen sich im Unterricht. Über welche Kompetenzen ein/-e Schüler/-in verfügt, zeigt sich im Unterricht und in den Klassenarbeiten. Hier müssen die Schüler/-innen genauso Aufgaben lösen wie in standardisierten Leistungstests. Kompetenz ist demnach in kontextspezifischen Anwendungen feststellbar, denen mentale Prozesse wie Kognition, Motivation, Volition, Wissen und Können zugrunde liegen. Dann sind keine isolierten Fähigkeiten und kein träges Faktenwissen, sondern ganzheitliches Können vorhanden, das z. B. selbstregulative Prozesse einschließt.

Aber nicht alle Kompetenzdimensionen müssen in zentralen Leistungstests, in den landesweiten Lernstandserhebungen oder in nicht standa-

disierbaren Klassenarbeiten überprüft werden. Eine solche Testeuphorie ginge über das Ziel hinaus. Vock & Pant wiesen bereits 2008 darauf hin, dass sich »auch in den KMK-Standards zu den Kernfächern einzelne Komponenten leichter, andere schwieriger, manche wahrscheinlich gar nicht standardisiert anhand von klassischen Testaufgaben überprüfen lassen. So lässt sich etwa in den sprachlichen Fächern die Lesekompetenz deutlich einfacher testen als die Kompetenz des Sprechens, insbesondere dann, wenn ganze Schulklassen gleichzeitig getestet werden sollen. Bestimmte einzelne Aspekte von Kompetenzen, etwa die Fähigkeit »Situationen in verschiedenen Spielformen szenisch gestalten«, lassen sich – zumindest mit dem konventionellen diagnostischen Repertoire – wohl kaum standardisiert testen« (S. 313). Welche Schlussfolgerung zieht die Politikdidaktik aus solchen Problemen, die die Kompetenzmodelle dem IQB bei der empirischen Überprüfung bereiten? Zumindest ist fraglich und zu überprüfen, ob alle vorliegenden Kompetenzmodelle in der Politikdidaktik wegen ähnlicher Kompetenzdimensionen standardisiert überprüfbar sind.

Die Probleme standardisierter Leistungstests stellen sich nicht für den Unterricht. Der/die Lehrer/-in ist in seiner/ihrer Notengebung nicht objektiv, sondern diversen Einflüssen unterlegen (Hochweber, 2010). Darüber hinaus ist derzeit generell die Frage unentschieden, welche Kompetenzdimensionen überhaupt im Politikunterricht anzustreben und gegebenenfalls von Dritten standardisiert zu überprüfen sind. So sind für die schulische Notengebung im Fach Politische Bildung die »Leistungen« im Emotionalen, in den politischen Einstellungen, in der Volition nicht von Belang. Hier gilt es, die Privatsphäre der Schüler/-innen zu respektieren und Intimitätszumutungen zu vermeiden, was auch für eine standardisierte Überprüfung gelten muss. Trotzdem kommen alle Kompetenzdimensionen im Lernprozess zum Tragen und können von der Fachdidaktik in Einzelstudien erforscht werden. Für die Fachdidaktik und den Politikunterricht sind lediglich die zentralen Kompetenzdimensionen in einem Modell aufzunehmen. Dies signalisiert, worauf gezielt zu achten ist, auch wenn sie nicht alle testrelevant sind. Der Anspruch, eine quantitative Kompetenzerfassung vorzunehmen, ist aber deshalb nicht aufzugeben.

Dass die Verwendung des Begriffs Kompetenz in Politikdidaktik und Erziehungswissenschaft uneinheitlich ist, liegt an der Breite der Verwendung und der inhaltlichen Fokussierung. Gleichsam analog zu den Entwicklungen in Pädagogik und Kognitionspsychologie gibt es in der theoretischen politikdidaktischen Diskussion unterschiedlich weite Verwendungen des Begriffs Kompetenz. Eine Vielzahl von Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen wurden von einzelnen Forscher/-innen als plausibel angesehen

und beschrieben. Hierzu zählen u. a. die Demokratiekompetenz, Bürgerbewusstsein, Toleranzkompetenz, ökologische und ökonomische Kompetenz, Partizipationskompetenz usw. (Überblicke in Detjen, 2008; Henkenborg, 2008). Solche normativen Propositionen einzelner Fachdidaktiker/-innen (mehrere Beiträge in Weißeno, 2008; Petrik, 2010) erfordern sicher eine Reihe von analytisch-reflexiven Reduktionsschritten. Ihre Plausibilität kann aber angezweifelt werden, da sowohl die Sprache als auch die Wahrheit zugleich soziale Phänomene sind. Deshalb wird ein Vorgehen, das durch Beobachten und scharfes Nachdenken ›wahre‹ Wissensgrundlagen findet, von der modernen Erkenntnistheorie als illusorisch abgelehnt (Borz & Döring, 2006, S.304). Hierin liegt ein Theoriedefizit der Politikdidaktik (Weißeno, 2011).

Die Beschreibung und Definition der Politikkompetenz – darüber besteht bei allem Dissens im Anspruch und in der wissenschaftlichen Begründung der Modelle durchaus noch Konsens – sind heute ein wesentliches Ziel der Politikdidaktik. In der Ausführung der Zielsetzung und damit der inhaltlichen ›Füllung‹ der Politikkompetenz gibt es hingegen Unterschiede. Politikkompetenz setzt aus einer lernpsychologischen Perspektive den Willen und die motivationale Bereitschaft voraus, Aufgaben, die im Politikunterricht oder im Alltag gestellt werden, zu lösen. Hierzu werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Emotionen können dabei gleichfalls eine Rolle spielen (Pekrun u. a., 2006). Insofern ist die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt, das nicht allein auf einer fachlichen Grundlage beruht. Die Entwicklung eines individuellen politischen Wissens ist vielmehr auch von anderen motivationalen und volitionalen Faktoren abhängig. Deshalb lässt sich die Politikkompetenz nicht nach einer Einzelbeobachtung feststellen, sondern es bedarf einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen, die systematisch zu erfassen und auszuwerten sind. Auch empirisch ist erst eine konsistente Zusammenfassung von Einzelbeobachtungen zu einer Aussage über das individuelle Kompetenzniveau das, was in der psychometrischen Fachsprache als Messung bezeichnet wird (Klieme & Hartig, 2007). Prozentangaben zu Einzelfragen lassen sich nicht interpretieren.

3 Erste politikdidaktische Kompetenzmodelle

Behrmann, Grammes und Reinhardt (2004, S.337) unterscheiden fünf Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit und demokratische

Handlungskompetenz. Diese fünf Kompetenzen können als Kompetenzdimensionen in unserem Verständnis interpretiert werden. Sie werden aufgrund folgender Überlegung beschrieben: »Die hier vorgeschlagenen Kompetenzen sind Kompetenzen in dem Sinne, dass sie

6. zur Bewältigung domänenspezifischer Aufgaben nötig sind,
7. an Personen gebunden sind und gelernt werden müssen,
8. kognitive, emotionale, moralische u. a. Komponenten enthalten und also komplex sind,
9. in ihrer gestuften Ausprägung messbar werden sollen« (S. 337).

Diese Information begründet inhaltlich nicht die Auswahlentscheidung der Autor/-innen. Warum wurden diese fünf Dimensionen und keine anderen fünf ausgewählt? Welche Bezugstheorien aus der Pädagogik, der Kognitionspsychologie, der Politikwissenschaft liegen der Auswahl zugrunde?

Nach dem vorangegangenen Text könnte man vermuten, dass sich die Kompetenzdimensionen in etwa aus den von den Autor/-innen genannten Zielen der Politikdidaktik des letzten Jahrhunderts ergeben. Damit läge den Ausführungen eher ein pädagogischer als ein kognitionspsychologischer Kompetenzbegriff zugrunde. Zwar muten die genannten vier Begründungen kognitionspsychologisch an, da Begriffe der Kognitionspsychologie übernommen werden, aber der gesamte Text erfüllt nicht die Kriterien, die die Klieme-Expertise einfordert. Die Autor/-innen haben den dort dargelegten Paradigmenwechsel zwar begrifflich, aber nicht inhaltlich nachvollzogen. Die von der Klieme-Expertise geforderte Fokussierung auf eine Domäne ist bei Behrmann, Grammes & Reinhardt nicht erkennbar.

Die drei Autor/-innen fordern eine empirische Überprüfung und schlagen dafür keine kognitions-, sondern entwicklungspsychologische Überprüfung vor: »Näher an Lernprozessen arbeiten entwicklungspsychologische Forschungen, die z. B. im Anschluss an Piaget und Kohlberg die Entwicklung der Intelligenz oder des moralischen Bewusstseins untersucht haben. Diese Ergebnisse helfen bei der Beobachtung und der Analyse, sind aber nicht deckungsgleich mit den o. g. Kompetenzen, weil sie die Spezifität der gesellschaftlichen Teilsysteme nicht einfangen« (S. 387). Die Feststellung, dass die Forschungsergebnisse nicht die Kompetenzen sind, gilt grundsätzlich. Allerdings sind die kognitionspsychologischen Forschungen zum Fachwissen, zur Urteilsfähigkeit, zu den Einstellungen und Motivationen nicht mit den hier vorgeschlagenen entwicklungspsychologischen kompatibel. Es ist nicht nachvollziehbar, warum die Autor/-innen die sehr guten Ergebnisse der *Civic-Education*-Studie zu den Einstellungen als

begrenzt kritisieren, sich aber auf Piaget beziehen, dessen Stufen inzwischen empirisch widerlegt sind.

Die Autor/-innen haben die Theoriekonzepte der Kompetenzdebatte nicht übernommen, sondern bleiben dem bildungstheoretisch-pädagogischen Denken verhaftet. Beim kognitionspsychologisch verstandenen Kompetenzerwerb geht es gerade nicht um die Intelligenzentwicklung. Kompetenz ist ein anderes Konstrukt, das lediglich mit Intelligenz positiv korreliert. Die moralische Kompetenz wird kognitiv mit anderen Methoden getestet und ist mit den Moralstufen nicht zu verwechseln. Eine Beschränkung auf die Intelligenz- und Moralentwicklung greift bei der Betrachtung der empirischen Überprüfung zu kurz. Sie ist auch wenig domänenspezifisch. Die Fehltritte der Autor/-innen zeigen, dass man schon genau hinsehen muss, um empirische Argumente sachgerecht zu bewerten. Konstrukte sind nicht beliebig austausch- bzw. individuell umdeutbar. Die Autor/-innen begründen ihre fünf Kompetenzdimensionen nicht wissenschaftlich auf der Basis geeigneter Theorien bzw. -modelle. Sie stellen sie auf kein gesichertes empirisches Konzept. Ihre Ausführungen bleiben wolkig und lassen sich auch mit der Sprachlogik nicht eindeutig rekonstruieren.

Das Kompetenzmodell der GPJE (2004) unterscheidet die Bereiche politische Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Das Fachwissen wird mit dem Begriff Deutungswissen umschrieben. Der Begriff, der in der Kognitionspsychologie kaum benutzt wird, ist in dem Modell aber nicht nach Fachkonzepten aufgefüllt. Die Verwendung des Begriffs Deutungswissen knüpft vielmehr an die pädagogische Fachdiskussion an, die darunter die subjektiven Theorien oder Vorstellungen der Schüler/-innen zu einzelnen Inhalten, Erfahrungen, Ereignissen versteht. Eruiert werden die mehr oder weniger stereotypen Interpretationen, mit denen Individuen ihre Identität und Handlungsfähigkeit aufrechterhalten. Deutungsmuster sind demnach eher Regeln der Generierung von Einstellungen oder subjektiven Theorien. Sie können konzeptuelles Wissen nicht explizit ausweisen. Das GPJE-Modell knüpft hiermit an die pädagogischen Kompetenzbegriffe an und ist deshalb nicht auf eine konkrete Beschreibung des zu vermittelnden Wissenskorpuses angewiesen. Ohnehin hat sich der Begriff konzeptuelles Deutungswissen in der Fachdiskussion nicht durchgesetzt (Henkenborg, 2008, S. 81).

Das GPJE-Modell macht keine inhaltlichen Ausführungen zum Begriff Deutungsmuster. Es stellt fest, dass es um »grundlegende Annahmen, um Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht (geht). Dieses Wissen wird hier als konzeptuelles Deutungswissen bezeichnet« (S. 14). Wenn subjektive Annahmen, Deutungen und

Erklärungsmodelle Wissen definieren sollen, verschwimmt der Wissensbegriff. Konzeptuelles politisches Wissen im Sinne der Kognitionspsychologie umfasst demgegenüber systematisch zusammenhängende Informationen aus der Domäne Politik, d. h. zum definierten Realitätsbereich Politik. Der individuelle Wissensaufbau geschieht der Wissenspsychologie zufolge über Begriffsbildungen (Pfeiffer, 2008). Dies bedeutet aber kein »Begriffslernen« im Sinne von »Wörterlernen«. Vielmehr ist Lernen kontextgebunden. Wissen ist mit den Merkmalen der Kontexte, in denen es erworben wurde, verbunden. Beim Lernen wird Wissen auf der Basis bereits bestehender Konzepte aktiv konstruiert und vernetzt (Duit, 1995). Konzepte sind auf dem höchsten Niveau dekontextualisiertes Wissen, welches auf Probleme in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden kann (Kleickmann, 2008). Wissen scheint zudem eine notwendige Bedingung für Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu sein (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Im Wissen der Lernenden sind Fachkonzepte mit »Schülvorstellungen (Fehlvorstellungen, typische Fehler, typische Schwierigkeiten oder Schülerstrategien)« (Baumert & Kunter, 2006, S. 494) verbunden. Nur wenn die Schüler/-innen erkennen können, mit welchen (konstituierenden) Begriffen sich Konzepte bilden lassen, können sie Wissen analysieren, d. h. in seine Begriffe zerlegen und prüfen.

Das GPJE-Modell macht keine Aussagen dazu, welches Fachwissen, welche Fachkonzepte konkret zu erwerben sind. Deutungswissen ist ein wolkiges Konzept, das sich empirisch nicht standardisiert überprüfen lässt (Abs, 2004, S. 83). Es ist an die lernpsychologische Kompetenzdebatte nicht anschlussfähig. Es ist ein verbandspolitisches Dokument mit bildungspolitischer Absicht und Kompromissformeln, die ohne theoretische Begründung auskommen müssen.

Wie wenig wissenschaftlich begründet die Diskussion um die Entwicklung des GPJE-Modells damals geführt wurde, macht auch die Auseinandersetzung mit den anderen Kompetenzdimensionen deutlich. Dass die politische Urteilsfähigkeit nicht durchdacht ist, darauf macht Dagmar Richter in diesem Band aufmerksam. Sie weist darauf hin, dass das Urteilen so allgemein gehalten ist, dass diese Fähigkeit in jedem Schulfach erworben werden kann. Vielmehr ist ein Rekurs auf Argumentationstheorien und die inhaltliche Begründung der Urteile erforderlich. Wenn man die politische Urteilsfähigkeit standardisiert überprüfen will, benötigt die Forschung klare inhaltliche Kriterien, die das GPJE-Modell nicht liefert.

Joachim Detjen geht in seinem Beitrag für diesen Band auf den Diskussionstand in der Politikdidaktik über die Kompetenzdimension politische Handlungsfähigkeit ein und kritisiert sowohl das GPJE-Modell als

auch das Behrmann, Grammes & Reinhardt Modell. Die Beschreibung des GPJE-Modells sei eine allgemein-unbestimmt gehaltene Formel. Auch Gotthard Breit diagnostiziert in diesem Band, dass die Dimension politische Handlungsfähigkeit durch die aktive, selbstbewusste Teilnahme am Wirtschaftsleben und das sichere Auftreten in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen domänenunspezifisch ist. Thomas Goll kommt hier zu der Feststellung, dass die Kompetenzbeschreibungen vor allem kommunikative und soziale Fähigkeiten benennt, politische Kompetenzen im engeren Sinn aber nicht erwähnt.

Die methodische Kompetenz, die das GPJE-Modell beschreibt, bezieht sich auf Unterrichtsmethoden. Diese Dimension folgt ganz der pädagogischen Diskussion und ist ohne Inhalte kognitionspsychologisch nicht standardisiert zu erfassen. Diese Dimension wird heute im politikdidaktischen Diskurs nicht mehr weiter verfolgt. Wie wenig die Autor/-innen des GPJE-Modells an die empirische Überprüfung ihrer Kompetenzdimensionen gedacht haben, verdeutlicht ein Blick in die Beispielaufgaben. »Der GPJE-Entwurf enthält bereits zwölf die Standards illustrierende Beispielaufgaben. Es fehlen bei diesen Aufgabenbeispielen jedoch Angaben zu den erwarteten Schülerantworten, die als richtig bewertet werden sollen – gerade die Definition von richtigen Lösungen ist jedoch eine zentrale Voraussetzung für die Gewinn bringende Verwendung, insbesondere zur Vereinheitlichung von Leistungsbewertungen und als Testaufgaben. Auch werden Instrumente benötigt, mit denen empirisch regelmäßig überprüft werden kann, welche Anteile der Schülerpopulation welche Kompetenzen in welchem Ausmaß bereits erworben haben.« (Vock & Pant, 2008, S. 312) Auch für dieses Modell ist zusammenzufassen, dass es weder theoretischen noch empirischen Ansprüchen genügt.

Beide Kompetenzmodelle haben das Theorie- und Empiriedefizit der Politikdidaktik offen gelegt. Zugleich kommt aber beiden Modellen das große Verdienst zu, die fachdidaktische Diskussion, die wegen der einzeltägigen Arbeiten der Fachdidaktiker/-innen kaum mehr stattfand, neu zu beleben. Beide Modelle haben gerade mit ihren Lücken, Widersprüchen und Defiziten der Disziplin eine große Zukunftsaufgabe aufgezeigt, der sich die meisten Fachdidaktiker/-innen auch stellen.

4 Die Diskussion um das Fachwissen

In der Folge dieser beiden ersten Modellkonstruktionen und der Kritik daran entwickelten Politikdidaktiker/-innen Vorstellungen vom Fach-

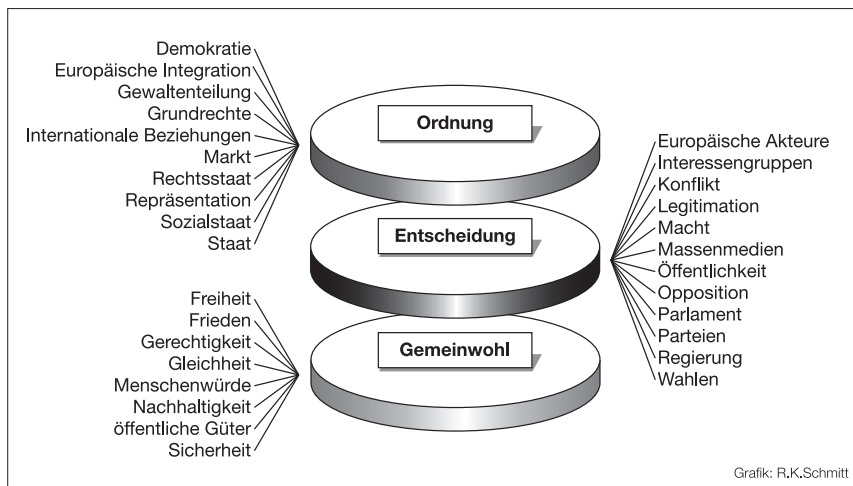
wissen, das allgemein als defizitär diagnostiziert wurde. Um die Lücke zu schließen, erarbeiteten Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010) in einem längeren Arbeitsprozess ein erstes Modell des Fachwissens. Hier wird die Kompetenzdimension systematisch theoretisch begründet. Die Autor/-innen begreifen Kompetenzen psychologisch als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. im Sinne von Klieme und Hartig (2007), Blum u. a. (2006) oder Baumert u. a. (2001). Sie legen ein theoretisch bestimmtes Modell für Basis- und Fachkonzepte vor, das die Dimension Fachwissen konkretisiert. Sie verfolgen den kognitionspsychologischen Ansatz des Konzeptlernens und verbinden ihn mit einer inhaltlichen Konkretisierung durch eine didaktisch begründete Auswahl politikwissenschaftlichen Wissens für die drei Schulstufen. Dabei wurden nur die fachlichen Aussagen übernommen, die als *common sense* in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik gelten können. Dadurch wird der Vorstellungsraum für ein Konzept mit den dazugehörigen konstituierenden Begriffen geklärt, sodass jeweils zu entscheiden ist, ob die Schülerantwort noch richtig oder schon falsch ist. Über Fachkonzepte werden Vorstellungen, Ordnungsschemata, Frageweisen bzw. Modelle der politischen Wirklichkeit vermittelt, so dass Lernende zum Interpretieren, Verstehen und Reflektieren von politischen Erfahrungen kommen können.

Die Autor/-innen schlagen 30 Fachkonzepte vor, die nach und nach während der Schulzeit abzarbeiten sind (ausführlich in Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010). Die überschaubare Anzahl an Fachkonzepten stellt eine fachdidaktisch motivierte Auswahl dar, die sich auf zentrale Elemente der Domäne konzentrieren und das schulische Grundlagenwissen definieren. Die drei ebenfalls genannten Basiskonzepte haben nur orientierende Funktion und stellen nicht den Wissenskörper dar. Fachkonzepte dagegen stellen die kriterielle Norm zur Bewertung des Wissens von Schüler/-innen dar. Fachkonzepte charakterisieren daher einen Kernbereich des Wissens der Domäne im didaktischen Interesse. Sie übernehmen Integrations- und Ordnungsfunktionen für das inhaltliche Aufbereiten der Unterrichtsthemen sowie für das Lernen. Insgesamt entsteht also ein Geflecht von Konzepten, eine strukturierte Vernetzung, die sich dazu eignet, politische Phänomene, Ereignisse, Prozesse usw. zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren. Sie kommen in immer wieder neuen unterrichtlichen Zusammenhängen vor und stärken durch den Anwendungsbezug den Wissensaufbau.

Die inhaltliche Beschreibung der Fachkonzepte ist in dem Modell immer gleich aufgebaut. Sie beginnt zunächst mit einer Definition des Fachkonzepts

und seiner »Essenz«. Zwar sind Definitionen immer Verkürzungen und reduzieren oftmals Vielfalt auf scheinbar Eindeutiges. Dennoch ist es didaktisch nötig, eine klare Definition als Ausgangspunkt für weitere differenzierende Reflexionen zu geben, damit im Vermittlungsprozess zunächst eine Verständigungsbasis geschaffen werden kann. Die nötigen Problematisierungen und Erweiterungen werden auf der Basis unterschiedlicher politikwissenschaftlicher Theorien bzw. Diskussionssträngen synoptisch vorgenommen. Schließlich wird der Bezug des Fachkonzepts zum zugeordneten Basiskonzept dargestellt, das nur eine ordnende Funktion hat und die Strukturierung der Unterrichtsmaterialien erleichtern soll. Basiskonzepte können die Logik der Disziplin verdeutlichen, werden aber nicht unterrichtet. Es besteht kein Deduktionszusammenhang zwischen Basis- und Fachkonzepten.

Abb. 1: Basis- und Fachkonzepte der Politik



(aus: Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter, 2010, S. 12)

Dieses Modell wurde in einigen empirisch-systematischen Studien für das Fachwissen (Richter, 2009; Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Weißeno & Eck, 2012) zugrunde gelegt, um die Testwerte kriteriumsorientiert interpretieren zu können. Es bietet hierfür die nötigen Konkretionen und Strukturierungen der Konzepte. Die ersten Ergebnisse zu mehreren Fachkonzepten zeigen, dass eine Passung zwischen theoretischem Konstrukt und empirischer Wirklichkeit hergestellt werden konnte. Es konnten für einige Schülermerkmale prädiktive Effekte für die Lerner-

gebnisse gezeigt werden. Dabei traten auch Effekte zwischen Fachwissen und weiteren Kompetenzdimensionen wie Einstellungen und Motivation auf. Dies ist positiv, weil die Verknüpfung von Wissen und anderen Kompetenzdimensionen für die Bewältigung von Aufgaben im schulischen Alltag (Klieme & Hartig, 2007, S. 18) erforderlich ist. Festzustellen ist aber auch, dass erst Längsschnittstudien Klarheit verschaffen. Auch systematische Einzelstudien allein gewährleisten noch nicht, dass die Annahmen dieses Modells zutreffen. Noch weniger Information liefern aber die älteren Modelle ohne jede Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Ihre normativen Setzungen bleiben *l'art pour l'art*.

Die Aufnahme des Modells des Fachwissens in der wissenschaftlichen *community* war durchweg positiv, weil es wegen des theoretischen Anspruchs und der wissenschaftlichen Herleitung eine Herausforderung für die politikdidaktische Theoriebildung darstellt. Es gab die von den Autor/-innen gewünschten intensiven, durchaus auch kontroversen Diskussionen. Sie führten bereits ein Jahr später zur ersten Streitschrift in der Politikdidaktik (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Eine Autorengruppe, die sich als Kritikergruppe aufgestellt hat, konstatiert, dass das Modell von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter »vielfach auch großen Eindruck hinterlassen« (S. 13) hat. Es ist von der Kritikergruppe und allgemein anerkannt, dass das Modell des Fachwissens einen wichtigen Beitrag zur Behebung des Theoriedefizits darstellt, über den es sich lohnt, zu diskutieren.

Die Mitglieder der Kritikergruppe setzen sich in individuellen Beiträgen kritisch mit Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter auseinander und beschreiben dabei ihre normativen Vorstellungen von Kompetenz und Unterricht. Das Ausgangsmodell für das Fachwissen sei aber »vor- und abbilddidaktisch«, die Fachkonzepte seien »Leerformeln«, es lege ein »objektivistisch-scientistischer Wissensbegriff« vor, es führe zum »Wörterlernen« und zur »alten Stofforientierung«, es zeige »stupende Anspruchsllosigkeit«. Die Mitglieder der Kritikergruppe lassen sich nicht vom theoretischen Anspruch des Ausgangsmodells anregen und herausfordern, sondern wehren es mit Argumenten ab. Viele dieser Kritikpunkte beruhen auf Missverständnissen. Es werden dem Ausgangsmodell Mängel attestiert, die es nicht hat (siehe die Replik von Massing, Detjen, Weißeno & Juchler, 2011). Die Autor/-innen des Ausgangsmodells haben jeden Schritt ihrer Überlegungen und Konzeption umfassend dargelegt und zur Diskussion gestellt, was die einzelnen Mitglieder der Kritikergruppe mit ihren normativen Ansprüchen nicht leisten.

Auf den letzten acht Seiten am Schluss des Buches legt die Kritikergruppe ein gemeinsames Konzept vor. Sie skizzieren normativ ihren Bil-

dungsbegriff, das Postulat eines Integrationsfaches Politische Bildung, ihre Vorstellungen von Unterrichtsmethoden, die Vereinbarkeit von Konzepten und politikdidaktischen Kategorien, ein subjektives Konzeptverständnis als offene Suchbewegung in einem Aushandlungsverhältnis. Dabei grenzt sich die Kritikergruppe immer vom Ausgangsmodell des Fachwissens ab, begründet aber ihre Vorstellung, die sie dagegen setzt, nicht in einem gemeinsamen Text mit der Herleitung aus Theorien und Modellen. Auf den letzten drei Seiten stellt die Kritikergruppe ihr normatives Alternativmodell vor, das ihren Diskussionstand referiert. »Wenn wir die verschiedenen Vorschläge unserer Autorengruppe für politische Basiskonzepte oder Leitideen vergleichen, stellen wir keine substanziell unvereinbaren Gegensätze fest, sondern kategorial unterschiedliche Zuschnitte« (S. 168). Inhaltlich wird diese Aussage nicht weiter ausgeführt. Es genügt ihnen also, wenn sie als Gruppe von Wissenschaftler/-innen ihre eigenen Ansätze so interpretieren. Ihr Anspruch gilt nur für sie selbst und kann aufgrund des sozioepistemischen Relativismus (Moulines) keinen universellen Anspruch begründen.

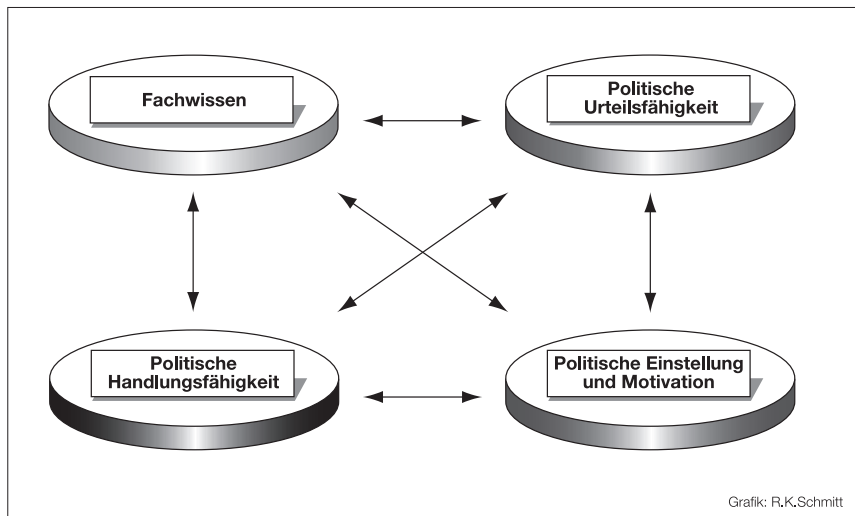
Die Kritikergruppe schreibt weiter: »Bei der folgenden Zusammenstellung gilt es, deren Werkstattcharakter zu beachten und die gewählten Oberbegriffe nicht als enge Definitionen, sondern als kontextübergreifende Formulierungen zu lesen, die auf zahlreiche sozialwissenschaftliche Konzepte verweisen. Unsere Auswahl an assoziierten Teilkonzepten bzw. Teilkategorien verkörpert dementsprechend keine eindeutige und abschließende Zuordnung« (S. 168f.). Die Kritikergruppe sieht demnach ihre folgende Liste als unabgeschlossene Ideensammlung an. Dieses Vorgehen ermöglicht es ihnen, bei Andeutungen zu bleiben, und enthebt sie der Anstrengung, ihre Ausführungen theoretisch herzuleiten und zu begründen. Abzuwarten bleibt, wie die Weiterentwicklung der Ideensammlung aussehen wird und ob sie auf noch durchzuführende empirisch-systematische Forschungen mit belastbaren Ergebnissen wird zurückgreifen können.

5 Ein kognitionspsychologisch begründetes Modell der Politikkompetenz

Die Diskussion geht weiter. Parallel zu dieser Veröffentlichung ist ein Kompetenzmodell erschienen, das einen Diskussionsvorschlag für eine wissenschaftlich und empirisch zu fundierende Beschreibung der Politikkompetenz unterbreitet (Detjen, Massing, Richter & Weißenö, 2012). Es greift den bisherigen methodologischen und konzeptuellen Diskussionstand der Politikdidaktik auf und beschreibt aus kognitionspsychologischer Sicht ein

theoretisch begründetes Modell der Dimensionen der Politikkompetenzen, die in ein nationales Modell der Bildungsstandards eingehen können. Es zeigt auf der Basis politikwissenschaftlicher, kognitionspsychologischer und politikdidaktischer Forschungen des Weiteren auf, was zukünftig im Rahmen einer standardisierten Überprüfung, landesweiter Vergleichsarbeiten und individueller Notengebung der Lehrer/-innen zu berücksichtigen ist.

Abb. 2: Kompetenzdimensionen



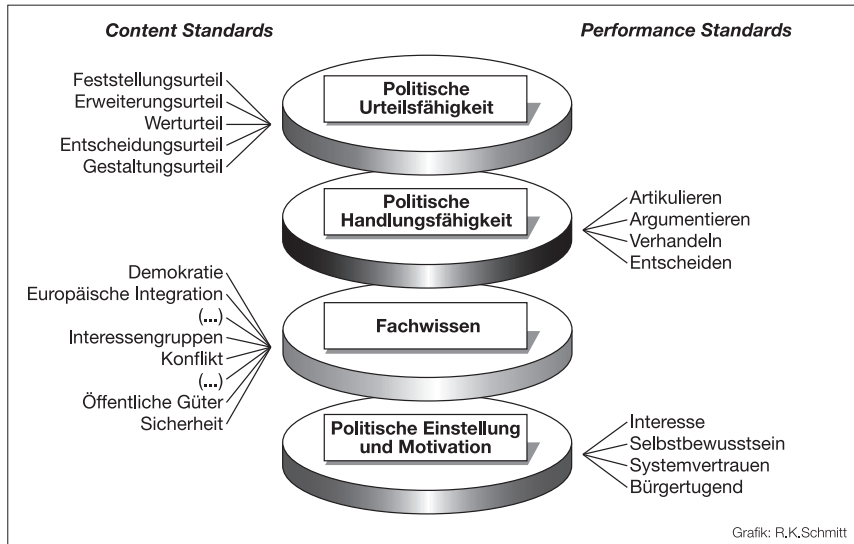
Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012) unterscheiden vier Dimensionen der Politikkompetenz: Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Einstellung/Motivation. Diese Dimensionen lassen sich genauso wenig logisch aus den Bildungszielen Politischer Bildung oder aus anderen normativen Vorstellungen über Unterrichtsziele ableiten. Die Dimension Wissen ist eine grundlegende Kompetenzdimension, wie bereits dargelegt. Konsens ist in der Politikdidaktik seit langem, dass die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung ein wichtiges Ziel darstellt. Die politische Urteilsfähigkeit der Bürger/-innen ist das komplementäre Element sowohl zum kommunikativen Charakter der Politik als auch zur Volkssouveränität (Detjen, 2007, S. 434 ff.). Die Rationalität des politischen Urteilens wird beeinflusst von Bedürfnissen und Interessen, von Gefühlen und Assoziationen, von Erwartungen und Erfahrungen (Massing, 1995).

Das politische Urteil bereitet das politische Handeln vor. Deshalb ist die Förderung der Fähigkeit des politischen Handelns auch ein wichtiges domänenspezifisches Ziel, das von der politischen Kulturforschung und der Jugendforschung bereits empirisch untersucht wird. Gerade die bildungstheoretische politische Bildung beschreibt erwünschtes politisches Handeln und sieht deshalb die Handlungskompetenz als eine zentrale Kompetenzdimension an. In der Politikwissenschaft wird das politische Handeln im Zusammenhang mit den Anforderungen an die Bürgerkompetenzen diskutiert (Buchstein, 2002). Diese Diskussionen haben vielfach Eingang in die politische Bildung gefunden.

Eng verknüpft mit diesen Kompetenzdimensionen sind Einstellungen und Motivation, die im vorliegenden Modell die vierte Kompetenzdimension darstellen. Sie werden bereits von der politischen Kulturforschung, der Jugendforschung und systematisch auch von der Politikdidaktik (Weißeno & Eck, 2012; Oberle, 2011) erforscht. Es gibt eine Reihe weiterer Ziele, deren Verfolgung im Politikunterricht wichtig ist, die aber in diesem Modell aus zwei Gründen nicht in den Katalog der vom IQB zu überprüfenden Dimensionen aufgenommen sind. Zum einen sollte nicht jedes nutzbringende Ziel politischer Bildung in einem Kompetenzmodell operationalisiert werden bzw. es lassen sich nicht alle Ziele sinnvoll standardisiert überprüfen. Zum anderen sollte nicht jedes Ziel einer standardisierten Überprüfung, deren Ergebnisse an die Schulen zurückgemeldet werden, unterworfen werden. Hierzu gehören beispielsweise das soziale Lernen, die Perspektivenübernahme, die Selbstregulation etc. Diese Dimensionen können aber von der Politikdidaktik erforscht werden. Da die Kompetenzdimensionen nicht nur beschrieben werden, sind sie zudem untergliedert in Konkretisierungen, die Kriterien für eine schulische und empirische Überprüfung liefern (Abb. 3).

Kompetenzorientierung ist keine Testorientierung (*teaching to the test*), führt aber zu besseren Lernergebnissen durch die strukturiertere und klarere Unterrichtsgestaltung und -führung. Das Lernen im kompetenzorientierten Politikunterricht lässt sich mit allen Unterrichtsmethoden und Medien organisieren. Erforderlich ist aber ein verändertes Planungsverhalten, das zugleich den Unterricht neu orientiert. Der bisherige Zustand, dass die Schüler/-innen bei drei Lehrer/-innen in drei Klassen zum Thema Parteien etwas völlig anderes lernen und deshalb eine landesweite bzw. schulinterne Vergleichsarbeit nicht möglich ist, wird sich ändern. In Zukunft können die Struktur des aufzubauenden Wissens durch die Fachkonzepte und den Aufbau der weiteren Kompetenzdimensionen vorgegeben sein.

Abb. 3: Politikkompetenz

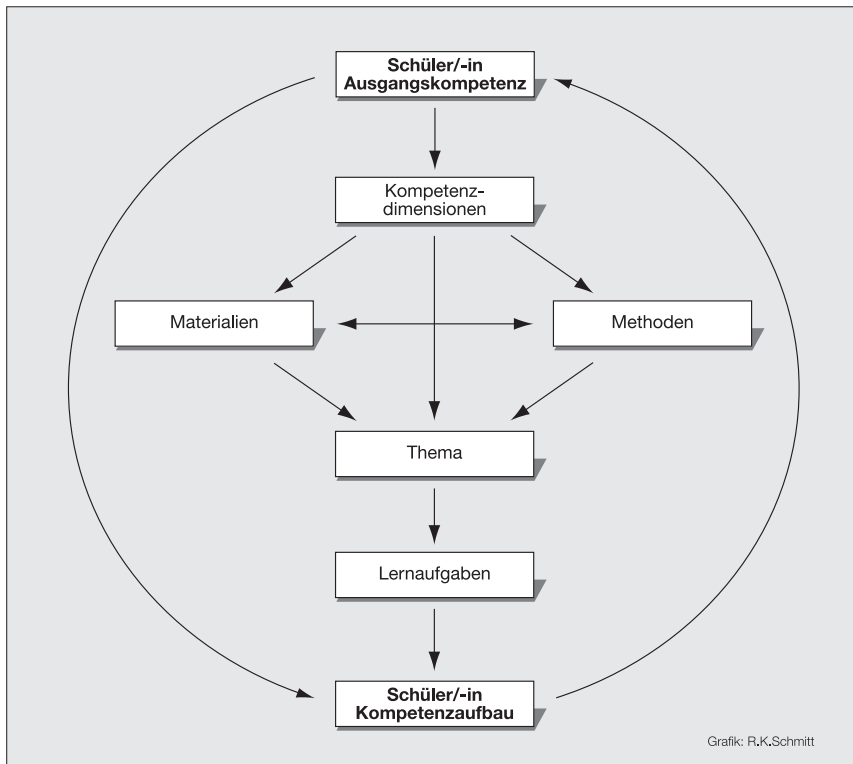


Die bisher allgemein akzeptierten Planungsmomente Ziele, Methoden/ Medien, Inhalte und Bedingungsanalyse bleiben weiter tragend, werden aber ergänzt und teilweise neu akzentuiert. Wegfallen wird das Entwickeln einer politikdidaktischen Perspektive, weil sie in den Bildungsstandards vorentschieden ist. Bei der Planung des Politikunterrichts ist der Implikationszusammenhang von Methoden, Medien, Zielen, Vorwissen, Einstellungen und Inhalten zu bedenken (Breit & Weißeno, 2004). Die Inhalte sollen unter einer politischen Perspektive vermittelt werden und die Schüler/-innen zu politischer Urteilsfähigkeit anregen. Weiterhin ist wichtig zu wissen, welche Fachkonzepte im konkreten Unterricht mit welcher Intensität und welche Bereiche der anderen Kompetenzdimensionen bisher behandelt worden sind. Diese Bedingung wird wichtig für die Auswahl der Inhalte, Methoden und Materialien. Eventuell soll ein bestimmter Kompetenzbereich oder die Verknüpfung von alten und neuen Fachkonzepten oder von verschiedenen Kompetenzbereichen gezielt hergestellt werden, um den im Schuljahr insgesamt angestrebten Kompetenzaufbau zu erreichen.

Nicht nur das Fachwissen, sondern auch die anderen Kompetenzdimensionen sind durch den Unterricht aufzubauen. Diese nennt man auch allgemeine Kompetenzen, weil sie Denkooperationen, motivationale, voli-

tionale oder soziale Kompetenzen darstellen und in allen Unterrichtsfächern an anderen Inhalten (Domänen) gleichfalls gefördert werden. Das politische Interesse (Motivation) soll durch die Methoden/Medien ebenso geweckt werden wie das Artikulieren/Argumentieren und Verhandeln (Handlungsfähigkeit). Alle Kompetenzdimensionen führen bei konsequenter Beachtung dazu, dass der Unterricht interessant und abwechslungsreich ist. Die Neuakzentuierung durch die Kompetenzorientierung besteht darin, die Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben an den Kompetenzdimensionen auszurichten. Lernaufgaben fördern die Kompetenzen und deshalb hat ihr Anregungsgehalt und Lernpotenzial im Vordergrund zu stehen. Die Bearbeitung von Lernaufgaben ist und bleibt die dominierende Schülertätigkeit. Die neuen Planungsschritte sind in Abbildung 4 dargestellt.

Abb. 4: Planungsschritte im kompetenzorientierten Unterricht



Die Unterrichtsplanung wird sich vom Ablauf her etwas verändern bei Beibehaltung der meisten bislang verwandten Planungselemente bzw. -module (vgl. Breit & Weißeno, 2004).

6 Ausblick

Ziel dieser Ausführungen ist es, den/die Leser/-in auf eine wichtige und in die Zukunft führende fachdidaktische Kontroverse und Diskussion aufmerksam zu machen. Die wissenschaftliche Politikdidaktik und die Praktiker/-innen stehen vor der Wahl, sich für das pädagogische Kompetenzkonstrukt aus dem letzten Jahrhundert oder für den Paradigmenwechsel hin zu einem kognitionspsychologischen Kompetenzkonstrukt zu entscheiden. Beide Konzepte gehen wissenschaftsmethodologisch anders vor und sind in vielen Punkten bisher nicht kompatibel. Dies haben die Analysen gezeigt, die die Ansätze nach dem theoretischen Stand und Bezug zu einer standardisierten Überprüfung im Sinne empirisch belastbarer Ergebnisse untersucht haben. Vereinbar wären beide Konzepte dann, wenn die pädagogisch-bildungstheoretischen Ansätze den engeren kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff integrieren würden. Dies würde eine Modernisierung des pädagogischen Konstrukts bedeuten. »Eine Spezifik der erziehungswissenschaftlichen Ansätze besteht in der Breite der einbezogenen Kompetenzbereiche – ohne Reduktion auf kognitive Leistungen – und in dem normativen ›Bedeutungsüberhang‹, der mit dem Ziel des selbstverantwortlichen Handelns verbunden ist« (Klieme & Hartig, 2007, S. 21). Die pädagogische Politikdidaktik ist, wie die Ausführungen zu ihrer normativen Methodik und den fehlenden belastbaren empirischen Ergebnisse gezeigt haben, noch nicht so weit. Dieser Rückstand führt zu den heftigen aktuellen Kontroversen durch die Mitglieder der Kritikergruppe, die unnötig sind.

Ein kognitionspsychologisches Kompetenzkonstrukt ist aus pädagogischer Sicht eine Reduktion. Die damit einhergehende Dämpfung der Erwartungen und Hoffnungen ist aber nötig, um in der Tradition der Politikdidaktik fachdidaktische Theorie und Praxis wieder miteinander zu verbinden. Die theoretische Politikdidaktik muss über die Praxis nicht länger spekulativ mit Augenscheinvalidität, sondern empirisch belastbar und fundiert sprechen. Derzeit zeigt die Diskussion bei der Kritikergruppe noch Abwehr, aber viele andere arbeiten bereits an der Aufarbeitung der theoretischen und empirischen Defizite. Die Beiträge von Politikdidaktiker/-innen in diesem Band bearbeiten auch die theoretischen Defizite, die Hubertus Buchstein hier eindrucksvoll belegt.

Eine Modernisierung der Politikdidaktik ist dringend erforderlich. Die Theorie- und Empiriedefizite, die von Kognitionspsycholog/-innen, Politikwissenschaftler/-innen und Didaktiker/-innen anderer Fächer inzwischen gespiegelt werden, gilt es aufzuarbeiten. Dies kann nur gelingen, wenn man nicht nur in der bequemen, aber antiquierten bildungstheoretischen Ecke bleibt, sondern sich darüber hinaus auch den empirischen Konstrukten der Kognitionspsychologie zuwendet und sie integriert. Dann entsteht eine Didaktik für eine politische Bildung im Interesse der Schüler/-innen, die Schmiederer 1977 noch als Utopie beschreiben musste.

Literatur

- ABS, H.J. (2004). Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung. *Politische Bildung*, 37, Heft 3, 82–94.
- ARBEITSGRUPPE FACHDIDAKTIK (2011) (HRSG.). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach: Wochenschau.
- AUFSCHNAITER, C. VON & ROGGE, C. (2010). Wie lassen sich Verläufe der Entwicklung von Kompetenz modellieren? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 95–114.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- BAUMERT, JÜRGEN U. A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung in der Schule. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- BEHRMANN, G. C., GRAMMES, T. & REINHARDT, S. (2004). Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-H. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II* (S. 322–406). Weinheim & Basel: Beltz.
- BLUM, W. (2006). Einführung. In Ders., C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller, *Bildungsstandards Mathematik: konkret* (S. 14–32). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- BREIT, G. & WEISSENO, G. (2004). *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung*. Schwalbach: Wochenschau.
- BUCHSTEIN, H. (2002). Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.). *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (S. 11–27). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- DETJEN, J. (2007). Ziele. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 431–440). Schwalbach/Ts.: Wochenschau

- DETJEN, J. (2008). Die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik. *Kursiv*, Heft 3, 18–28.
- DETJEN, J., MASSING, P., RICHTER, D. & WEISSENO, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell für den Unterricht*. im Erscheinen.
- DUIT, R. (1995A). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 6, 905–923.
- DUIT, R. (1995B). Empirische physikdidaktische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 98–106.
- EPA (=EINHEITLICHE PRÜFUNGSANFORDERUNGEN IN DER ABITURPRÜFUNG) (2005). *Sozialkunde/Politik*. Neuwied: Luchterhand.
- GESELLSCHAFT FÜR POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG (GPJE) (2004). *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- GOLL, T., RICHTER, D., WEISSENO, G. & ECK, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S.21–48). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Opladen: Barbara Budrich.
- HENKENBORG, P. (2008). Kompetenzorientierter Unterricht und kognitives Lernen. *Kursiv*, Heft 3, 76–91.
- HOCHWERBER, J. (2010). *Was erfassen Mathematiknoten?* Münster: Waxmann.
- KLEICKMANN, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Münster: Dissertation. deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=992474906&dok_var... (zuletzt aufgerufen am 20.4.2011)
- KLIEME, E., & LEUTNER, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- KLIEME, E. & HARTIG, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11– 29). Wiesbaden: VS-Verlag. (Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)
- LANGE, D. & FISCHER, S. (2011) (HRSG.). *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- MASSING, P. (1995). Was ist und wie ermöglige ich politische Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung* (S. 115–133). Schwalbach: Wochenschau.

- MASSING, P., RICHTER, D., DETJEN, J., WEISSENO, G. & JUCHLER, J. (2011). Konzepte der Politik – Eine Antwort auf die Kritikergruppe. *Politische Bildung*, H. 3, 134–143.
- OBERLE, M. (2011). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- PEKRUN U. A. (2006). Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In M. Prenzel & L. Allolio-Naecke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 21–53). Münster: Waxmann.
- PETRIK, A. (2010). Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der politischen Bildung* (S. 143–158). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- PITKIN, H. (1972A). *The Concept of Representation*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- PFEIFFER, T. (2008). Wissensstrukturen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 76–88). Wiesbaden: VS-Verlag.
- RICHTER, D. (2009). Teach and diagnose political knowledge. Primary school students working with concept maps. *Citizenship Teaching and Learning*, 5, No. 1, 60–71.
- ROTH H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- SANDER, W. (2007) (HRSG.). *Digitale Medien in der Grundschule: ein Forschungsprojekt zum Sachunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- SCHMIEDERER, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Frankfurt: EVA.
- VOCK, M. & PANT, H. A. (2008). Standardisierbare Aufgaben, Leistungsvergleiche und Schulinspektionen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 310–330). Wiesbaden: VS-Verlag.
- WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- WEISSENO, G. (2008) (HRSG.). *Politikkompetenz. Was Schule zu leisten hat*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- WEISSENO, G. (2011). Welches Wissen produziert die Politikdidaktik als Wissenschaft? In J. Detjen, D. Richter & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik in Wissenschaft, Didaktik und Unterricht* (S. 77–90). Schwalbach: Wochenschau.
- WEISSENO, G., DETJEN, J., JUCHLER, I., MASSING, P. & RICHTER, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WEISSENO, G. & ECK, V. (2012). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Eine Interventionsstudie im Politikunterricht der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyse- instrument

Das Argumentieren ist ein wichtiger Begriff in der politikdidaktischen Literatur. Dennoch wurde es hier bislang nicht so konkretisiert, dass es im Unterricht gezielt geübt werden könnte. Die Fähigkeit zu argumentieren entwickelt sich nicht von selbst, sondern bedarf praktischer Übungen. Hierfür genügt es nicht, Schüler/-innen lediglich kontroverse Phänomene diskutieren zu lassen (Zohar & Nemet, 2002; Hogan & Maglienti, 2001). Außerhalb der deutschen Politikdidaktik wird dem Argumentieren mehr Beachtung geschenkt. Im angelsächsischen Sprachraum hat das Debattieren eine große Tradition beim Fördern des Argumentierens (Weixlbaumer, 2006). Des Weiteren spielt das Argumentieren eine wichtige Rolle im Rahmen von Kompetenzmodellen verschiedener Fachdidaktiken. Für naturwissenschaftliches Argumentieren wurde empirisch belegt, dass Lernende zum Erlernen längere Zeit entsprechend der Regeln und Normen des Argumentierens diskutieren müssen (Hogan et al., 2001, S.683). Auch für die Analyse des politischen Handelns in der Politikwissenschaft wird das Argumentieren herangezogen (Holzinger, 2001; Prittwitz, 1996).

Es ist daher davon auszugehen, dass die Fähigkeit des Argumentierens im Politikunterricht zu fördern ist, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, selbst politisch zu argumentieren sowie politische Argumentationen nachvollziehen und bewerten zu können. Wie also lässt sich diese Fähigkeit des politischen Argumentierens charakterisieren, so dass sich Hinweise ergeben, wie sie im Unterricht konkret gefördert kann? Gesucht wird ein Analyseinstrument, mit dem politische Argumentationen diagnostiziert und bewertet werden können.

1 Argumentieren in der politischen Bildung

Die Fähigkeit des Argumentierens wird in der Politikdidaktik zwar schon seit längerem als wichtig erachtet. Doch ein Blick in die politikdidaktische

Literatur zeigt, dass das Argumentieren theoretisch nicht geklärt ist und in der Folge unterschiedlich verstanden wird.

In der politikdidaktischen Literatur wird des Öfteren auf das Argumentieren eingegangen, das für den Unterricht wichtig sei (Grammes, 1998, S. 788) und ein Beispiel für eine komplexe Kompetenz (S. 795). Grammes kontrastiert das *bargaining* als Argumentieren mit *arguing* als Aushandeln (S. 98). Dies ist eine Unterscheidung, die auf Jon Elster zurückgeht. Doch sucht man vergeblich nach einer präzisen Beschreibung des Argumentierens oder einer deutlichen Abgrenzung zwischen beiden Handlungsarten. Bei Petrik (2010) dient das »Argumentieren zur Konfliktlösung«, in Anlehnung an ein Modell von Behrmann, Grammes & Reinhardt (2004). Auch hier wird diese Fähigkeit nicht weiter ausgeführt, so dass es keine Hinweise für die Beurteilung von Argumentationen in der Unterrichtspraxis gibt. Bei dem Versuch einer Operationalisierung der Konfliktlösung nach diesem Modell von Behrmann, Grammes & Reinhardt durch Reinhardt (2010) verschwindet das Argumentieren, indem es durch »diskursive Klärung« und »Aushandeln von Konfliktregelungen« ersetzt wird, die gleichfalls nicht operationalisiert werden.

Ebenfalls unpräzise bleibt das Argumentieren, wenn es unter die Methoden der politischen Bildung eingeordnet wird. So seien z.B. in Debatten Argumente auszutauschen (Engartner, 2010, S. 142). Bei Gänger (2007) sind Argumente wichtig im Kontext von Streitgesprächen, bei denen die Lernenden »Argumente für die alternativen Positionen (Pro und Kontra) [...] erarbeiten« (S. 126). »Sie müssen ihre Position begründen und Gegenargumente entkräften« (ebd.). Offen bleibt auch hier, was die Argumentationsfähigkeit genau ausmacht und wie sie konkret zu fördern ist. Ebenfalls unter dem Stichwort Pro-Contra-Debatte findet sich das Argumentieren bei Kuhn & Gloe (2004) im Band Methodentraining. Die Autoren kritisieren, dass die Debatte in der Politikdidaktik »einerseits als Form der Darbietung und Aneignung des Politischen« gesehen wird, andererseits als »Gesprächsform oder Kommunikationstechnik« oder auch als Arbeitsweise (S. 146). Sie zitieren Massing, nach dem Unterrichtsgespräche, Diskussionen und Debatten zu unterscheiden seien. Letztere seien hoch formalisiert und das bessere Argument solle ausschlaggebend sein (S. 147). Die Argumente seien von den Lernenden »so auszulegen, dass andere überzeugt werden« (S. 155). Das Ziel von Debatten im Unterricht sei die eigene Meinungs- und Urteilsbildung der Schüler/-innen. Diese Hinweise zu Argumentationen werden nicht präzisiert. Sie scheinen sich beim Üben von Diskussionen und Debatten von selbst zu entwickeln.

Trotz dieser unpräzisen und theoretisch nicht begründeten Stellung des Argumentierens in der politikdidaktischen Literatur ist es für die Schülerinnen und Schüler prüfungsrelevant. So hat es in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (2005) eine wichtige Stellung. In der mündlichen Prüfung geht es um »die Fähigkeit zum Argumentieren in größeren Zusammenhängen und zum selbstständigen Erschließen neuer Bezüge« (S. 28). Hier wird das Argumentieren als Kompetenz aufgefasst, mit denen sich neues Wissen angeeignet werden soll. Zwei Spiegelstriche weiter wird »die Fähigkeit zu kontroverser Argumentieren in Form von Streitgesprächen« (ebd.) genannt und der kommunikative Aspekt betont. Als Kriterium für die Leistungsbeurteilung der Prüflinge wird das »überzeugende Argumentieren« (S. 95) genannt.

Auch die GPJE bezeichnet in ihrem Entwurf für Bildungsstandards das Argumentieren als eine wichtige Fähigkeit und bleibt bei den Hinweisen unklar. Mit Aussagen wie die »eigene politische Meinung [...] sachlich und überzeugend vertreten«, lässt sich das Argumentieren weder konkret im Unterricht identifizieren noch fördern (GPJE, 2004, S. 17). Das Argumentieren trägt hier zu einer anderen wichtigen Kompetenz bei, der Urteilsbildung, und verschwindet als eigene Kompetenz: Die »Kompetenzentwicklung [zielt] darauf, die Argumentation bei der Begründung des Urteils zu differenzieren und auf sozialwissenschaftliche Deutungsmuster und Theorien zu beziehen« (GPJE, 2004, S. 15). Die Kompetenzbereiche bzw. -dimensionen im Entwurf sind nicht ausreichend voneinander abgegrenzt (Petrik, 2010, S. 143). Für das Ende der gymnasialen Oberstufe steht im Entwurf ergänzend: »einfachere sozialwissenschaftliche Argumentationen verstehen, strukturieren, vergleichen und beurteilen« (GPJE, 2004, S. 25). Dies ist so allgemein gehalten, dass es für jedes Schulfach gelten kann, also als eine Schlüsselkompetenz zu verstehen ist. Wie aber sieht eine domänenspezifische Kompetenz aus?

Blickt man über die politikdidaktische Literatur hinaus auf die politische Erwachsenenbildung, so bleibt auch hier das Argumentieren fachunspezifisch, denn allein die Zuordnung eines Attributs »politisch« charakterisiert die Fähigkeit nur unzureichend. Im so genannten Argumentationstraining von Hufer beschreibt der Autor das Argumentieren wie folgt: »Beim Argumentationstraining werden politische Erklärungen, Argumente, Schlagwörter und Parolen auf ihre emotionale Wirkung, sachliche Angemessenheit und eventuelle Gegenstrategien hin überprüft« (Hufer, 2000, S. 7f.). Dieser Lexikonbeitrag findet sich im Band »Methoden und Arbeitstechniken«. Die Struktur der Argumente, die hier angedeutet wird, gleicht der von Argumenten für jeden inhaltlichen Bereich. Das Argumentieren wird

in allgemeinen Definitionen begrifflich so gefasst, dass es der Problembearbeitung und Konfliktlösung dient, indem Behauptungen begründet und Entscheidungen gerechtfertigt werden (Bayer, 2007, S. 18).

2 Zur formalen Differenzierung von Argumenten

Konkreter als in der Politikdidaktik werden formale Aspekte des Argumentierens beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken beschrieben. Hier wird es als Teilkompetenz für jede Kompetenzdimension dargestellt und dient zur Generierung des Wissens, zur Kommunikation und für ethische Urteile. »Argumentation kann als die Fähigkeit definiert werden, Fakten, Werte und damit verbundene Situationen und Handlungsoptionen evidenzbasiert, d. h. auf Belege gegründet, abwägen zu können, dabei kritisches Denken anwenden zu können und die verschiedenen Positionen betroffener Personen zu antizipieren« (Mittelsten Scheid, 2009, S. 174). In dieser Definition, die sich auf Toulmin stützt, wird deutlich, dass für die Kompetenz der Argumentation diverse Fähigkeiten ausgebildet sein müssen.

Zur genaueren Betrachtung von Argumenten ist auf ihre Struktur einzugehen. Toulmin hat 1958 ein Basiswerk zur Argumentationstheorie vorgelegt, in dem er die Grundstruktur von Argumenten darlegt und Argumentationsschemata beschreibt (1996). Daten bzw. Fakten (Prämissen) werden so verknüpft, dass die Behauptung als Schlussfolgerung erscheint. Dieser Prototyp des Argumentierens wird auch als syllogistisches Argumentieren bezeichnet. Er ist in seiner Ursprungsform deskriptiv, d. h. er geht von beschreibenden Prämissen aus und schlussfolgert logisch. Er enthält keine normativen Prämissen. Als Beispiel dient oft der bekannte Schluss des Aristoteles: Alle Menschen sind sterblich (Prämisse). Sokrates ist ein Mensch (Prämisse). Also ist Sokrates sterblich (Schlussfolgerung). Diese Verknüpfung kann unterstützt werden durch weitere Daten oder Fakten und sieht dann beispielsweise folgendermaßen aus: Alle Lebewesen sind sterblich. Menschen sind Lebewesen. Sokrates ist ein Mensch. Also ist Sokrates sterblich. Wichtig ist zudem, dass es bei vielen Argumenten Ausnahmen sowie Einschränkungen gibt. Toulmin (1996) hat daher die Grundstruktur der Argumentation um einen Modaloperator (wahrscheinlich, vermutlich etc.) und um zu nennende Ausnahmebedingungen ergänzt.

Sobald ethische Aspekte eine Rolle spielen, werden zusätzlich normative Prämissen eingefügt und der nunmehr normative Syllogismus ist nach

Mittelsten Scheid & Höhle (2008) folgendermaßen aufgebaut:

1. »Deskriptive Prämisse: Der Sachverhalt wird beschrieben.
2. Verbindende Prämisse: Sachverhalt und Norm werden in Bezug gesetzt.
3. Normative Prämisse: Die für den Sachverhalt relevante Norm wird genannt
4. Conclusio: Eine deduktive Schlussfolgerung wird gezogen« (S. 148).

Auch dieser Aufbau kann durch weitere Prämissen ergänzt werden.

Argumente werden im Bereich der Rhetorik auch nach der Art der Schlussfolgerung differenziert. Deduktive Argumente sind konditional, wenn sie der Form »wenn p, dann q« folgen. Induktive Argumente nutzen die Wahrscheinlichkeit, indem von einer Eigenschaft vieler Objekte auf die Eigenschaft aller anderen Objekte einer bestimmten Klasse geschlossen wird (Bayer, 2007, S. 125). Sie sind für die Hypothesenbildung wichtig. Hierzu gehört auch das kausale Argument, das sich auf eine Ereignisfolge nach dem Ursache-Wirkung-Schema bezieht. Die Geltung von Argumenten lässt sich überprüfen, indem die Prämissen und die Art der Schlussfolgerung geprüft werden. Zudem kann ihr Geltungsanspruch im Hinblick auf Ausnahmen und Einschränkungen geprüft werden.

In Anbetracht dieser zu berücksichtigenden Aspekte erfordert qualitativ hochwertiges Argumentieren nach Mittelsten Scheid & Höhle kognitive und logische Fähigkeiten, wie zum Beispiel das deduktive Schließen (2008, S. 152). Des Weiteren nennen die Autorinnen die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als wichtig für das Argumentieren. Für die Bewertung von Argumentationen prüfen sie zudem, welche Anteile als rational und welche als emotional-intuitiv zu charakterisieren sind (S. 153).

Zur Beurteilung der formalen Qualität von Argumentationen haben Osborne, Erduran & Simon (2004, S. 1008) folgende Analyseregeln aufgestellt, die sich gleichfalls an Toulmin anlehnen, und für empirische Forschung genutzt:

Ebene 1: Die Argumentation besteht aus einer Behauptung (Schlussfolgerung, ohne dass die vorherigen Teile erwähnt werden), die einer anderen Behauptung gegenüber gestellt wird.

Ebene 2: Die Argumentation enthält zur Stützung/Begründung der Behauptung (*backing*) entweder noch Fakten/Aussagen (Daten) oder eine Erläuterung/Schlussregel (*warrant*) u. ä.; sie geht aber nicht auf Einwände oder Ausnahmebedingungen (*rebuttles*) ein.

Ebene 3: Die Argumentation enthält mehrere Behauptungen sowie unterstützende Aussagen/Fakten, Schlussregeln usw. und die Andeutung eines möglichen Einwandes bzw. von Ausnahmebedingungen.

Ebene 4: Die Argumentation enthält neben der Behauptung zugleich eine klar benannte Ausnahmebedingung.

Ebene 5: Die ausführliche Argumentation geht auf mehrere Einwände bzw. Ausnahmebedingungen ein.

Das Berücksichtigen von Ausnahmebedingungen sei wichtig für die Entwicklung von weiteren Argumenten sowie für das Abwägen verschiedener Behauptungen.

Diese formale Differenzierung gibt erste Hinweise für Qualitätsunterschiede, aber sie bezieht sich auf das Argumentieren als rhetorische Figur und gilt für Argumentationen in vielen Domänen. Daher klärt sie das Argumentieren als Schlüsselkompetenz, nicht aber als domänenspezifische Kompetenz. Welche Hinweise finden sich in der Literatur, die das Spezifische des Politischen einbringen könnten?

3 Zur inhaltlichen Beurteilung von Argumenten

Für die inhaltliche Beurteilung von Argumenten beziehen sich Osborne et al. auf die Qualität der verwendeten Konzepte, d. h. wie differenziert sie eingesetzt werden. Fehlendes Wissen bzw. fehlende Konzepte beeinträchtigen die Fähigkeit zu argumentieren (Osborne et al., 2004, S. 996). Die Bedeutung der Fachsprache wurde insbesondere für den naturwissenschaftlichen Unterricht schon mehrfach gezeigt. Die Fachsprache hängt eng mit dem Fachwissen zusammen und ist explizit zu fördern. Wie die Fachsprache systematisch entwickelt und gefördert werden kann, ist Gegenstand von aktuellen Forschungen (Rincke, 2010). Aber nicht nur das Fachwissen allein, sondern auch sein Einsatz in Argumenten wird untersucht. So konnte beispielsweise in einem qualitativen Ansatz die Ursache für typische Schülerfehler durch die Analyse von Argumentationsstrategien festgestellt werden. Die Schüler/-innen interpretierten bei einem Experiment fälschlicherweise einen Kausalzusammenhang, der nicht vorhanden war (Hammann et al., 2008).

In der Politikdidaktik liegt bislang nur ein Modell für das Fachwissen vor (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010). Analog zur Studie von Osborne et al. kann der Einsatz der im Modell aufgeführten Fachkonzepte sowie ihrer konstituierenden Begriffe in Argumenten als Kriterien für die Beurteilung der inhaltlichen Qualität von Argumenten dienen. Gibt es darüber hinaus spezifische Formen politischer Argumentationen?

In der Politikwissenschaft hat sich neben anderen auch Holzinger (2001) mit dem Argumentieren beschäftigt, indem sie illokutionäre Sprechakte analysiert, also die sprachliche Realisierung einer Handlungsabsicht (z. B. informieren, versprechen, überzeugen, einräumen, beharren, warnen). Ihr zufolge wird in Konfliktlöseprozessen argumentiert, die verschiedene Ursachen haben können (Tatsachen-, Wert- oder Interessendissens). Das Argumentieren sei ein Mittel zur Konfliktbewältigung und könne positionsbezogen, kompromissorientiert oder verständigungsorientiert erfolgen. Es appelliere an die Einsicht der Anderen, an deren Glauben und/oder Wissen. »Argumentieren ist [...] Mittel zum Ziel, wobei das Ziel darin besteht, die Adressaten zu überzeugen: von der Richtigkeit einer Tatsachenbehauptung, der Gültigkeit einer Norm, der Korrektheit der Normanwendung, der Gerechtigkeit eines Anspruchs« (S. 421). Damit ist es nach Holzinger eng verknüpft mit dem Verhandeln, welches die Bereitschaft der Konfliktlösung voraussetze. Sie weist die dichotome Konstruktion von Argumentieren und Verhandeln zurück. Das Verhandeln appelliere an das Wollen der Anderen (ebd.). Im Verlauf eines Prozesses wechselten sich das verständigungsorientierte Argumentieren und das strategische Verhandeln meist miteinander ab, insbesondere bei politischen Interessenkonflikten. Auf der empirischen Ebene seien im Prozess einer Konfliktlösung das Argumentieren und das Verhandeln kaum voneinander zu trennen. »Erstens ist bei Interessenkonflikten ohnehin stets mit beiden Kommunikationsmodi zu rechnen und zweitens ist kaum ein realer Konflikt ein reiner Tatsachen-, Wert- oder Interessenkonflikt« (S. 422f.). Trennen ließen sich beide Modi auf der Ebene einzelner Äußerungen, z. B. mit Hilfe der Sprechaktanalyse und der Kennzeichnung der illokutionären Akte. Für das Verhandeln stellt sie Verben zusammen wie beispielsweise fordern, anbieten, vorschlagen, zugestehen oder androhen. Die Gegenüberstellung von performativen Verben, die das Argumentieren und das Verhandeln näher beschreiben (S. 428), ist interessant für eine entsprechende Analyse realer politischer Äußerungen, für die diese Gegenüberstellung entwickelt wurde. Ihre Beispiele illustrieren, dass die Sprechaktanalyse auch eine Hilfe für Schüler/-innen bieten kann, politische Argumente zu analysieren, z. B. in Fallanalysen. Aber für das Ziel, das politische Argumentieren von Schüler/-innen im Unterricht präziser zu fassen und Fördermöglichkeiten zu entwickeln, trägt dieser Ansatz nicht bei.

4 Politisches Argumentieren im Unterricht – Kriterien für die Analyse

Stärkt man den bei Holzinger diskutierten Aspekt, dass das politische Argumentieren sich auf Tatsachen-, Wert- oder Interessenkonflikte bezieht, so lassen sich folgende formale und inhaltliche Kriterien für die Analyse von politischen Argumenten aufstellen:

Formale Struktur (ggf. noch zu stufen nach Osborne et al.):

- Rhetorische Figuren der Argumentation nutzen, ein epistemologisches Verständnis für Argumente entwickeln, indem z.B. Hypothesen von Aussagen unterschieden werden können
- Argumente sachgerecht darstellen: kontext- und situationsbezogen erläutern, belegen, (empirisch) nachweisen, Ausnahmefälle berücksichtigen

Inhaltliche Struktur:

- Konflikthaftigkeit politischer Strukturen und Abläufe erkennen; Konsens/Dissens feststellen
- richtige und fehlerhafte Äußerungen zu politischen Sachverhalten identifizieren, interpretieren und gegebenenfalls korrigieren mit Hilfe von Fachkonzepten
- Argumente auf ein Drittes, einen Maßstab beziehen, dessen Geltungsanspruch weniger strittig oder unstrittig ist
- eine eigene Position mit dem Ziel begründen, andere zu überzeugen (nach Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012)

Die formale Struktur, also die rhetorische Figur von Argumenten, ist unabdingbar für Argumentationen. Sie können mit den oben genannten formalen Kriterien in Abschnitt 2 weiter differenziert und graduiert werden. Bei der inhaltlichen Struktur ist die Aufzählung der Kriterien nicht graduiert, sondern sie sind gleich gewichtig zueinander. Beim Argumentieren ist zudem nicht stets die Nutzung von jedem hier dargestellten Kriterium sinnvoll, zumal beim Erreichen des Zieles einer Argumentation diese abgebrochen werden kann.

Es fragt sich, ob dieses Analyseinstrument praxistauglich ist. Dafür soll es auf Argumentationen von Schüler/-innen angewendet werden. Dies hat hier die Funktion der Illustration, nicht die eines empirischen Belegs. Interessant für die Frage der Praxistauglichkeit ist es, die Argumentationen von Schüler/-innen unterschiedlicher Altersstufen zu betrachten.

5 Beispiele zu Argumentationen von Schüler/-innen

Argumentation eines Zweitklässlers

Im Beispiel (aus Lampe, 2011) argumentiert ein Zweitklässler zu einem vorgegebenen Dilemma zum Fachkonzept Gleichheit. Das Dilemma bezieht sich nicht auf eine politische Situation, sondern auf ein alltagsweltlich situiertes Problem. Ein schwarzer Junge wird von einem Verkäufer diskriminiert, was das Mädchen Anna beobachtet. Der Zweitklässler soll sich zur Diskriminierung äußern und dazu, wie Anna sich verhalten sollte.

Sequenz 1

- 1 Lehrerin: Und findest du, dass sich der Verkäufer da richtig verhalten hat?
- 2 Zweitklässler: Nein.
- 3 L: Warum nicht?
- 4 Z: Weil der die Schwarzen nicht bedient.
- 5 L: Mhm. Und warum ist das falsch?
- 6 Z: Weil das zu einem Verkäufer nicht gehört.
- 7 L: Also meinst du, ein Verkäufer muss alle bedienen?
- 8 Z: Ja.
- 9 L: Weiß du auch warum?
- 10 Z: Ja, weil das ja die Kunden sind.
- 11 L: Und warum müssen alle Kunden bedient werden? Fällt dir dazu vielleicht auch was ein?
- 12 Z: Sonst wird er ja gefeuert.

Formale Analyse: Der Schüler argumentiert nicht in zusammenhängenden Sätzen, sondern muss immer wieder aufgefordert werden zu begründen. In den Zeilen 4 und 6 nennt er Prämissen, wobei in Zeile 6 eine normative Prämisse genannt wird. Zeile 10 lässt sich als verbindende Prämisse charakterisieren und es folgt in Zeile 12 eine Schlussregel. Bei der Schlussregel kann er sich vom konkreten Fall lösen. Modaloperatoren fehlen, Ausnahmebedingungen für seine Schlussregel nennt er nicht. Nach den Ebenen von Osborne, Erduran & Simon (2004, S. 1008) befindet sich der Schüler auf der Ebene 2.

Inhaltliche Analyse: Der Schüler kann die Konflikthaftigkeit der Situation erkennen. Er zeigt beim Argumentieren ein Vorwissen zum Diskriminierungsverbot, wobei er diesen Maßstab in seiner Begründung lediglich auf die möglichen Nachteile für den Verkäufer bezieht. Die

Argumentation dieses Schülers ist rational, ohne intuitiv-emotionale Anteile.

Sequenz 2

- 1 Lehrerin: Ähm, und warum darf man andere nicht wegen des Aussehens benachteiligen? (3 sec.) Also schlechter behandeln, weil sie zum Beispiel schwarz sind? Warum darf man das denn nicht machen?
- 2: Zweitklässler: Warum man das nicht machen darf? Weiß ich nicht.
- 3 L: Überleg mal.
- 4 Z: Ah, weil man das nicht machen darf, (5 sec.) w- weil alle Kunden ja gleich behandelt werden sollen und alle was abkriegen sollen.
- 5 L: Mhm, genau. Wäre es denn auch falsch gewesen, wenn der Verkäufer Anna vorgelassen hätte, weil sie ein Mädchen ist?
- 6 Z: Nein, weil alle wer- sollen doch gleich behandelt werden.
- 7 L: Mhm. Warum wär das dann falsch gewesen?
- 8 Z: (3) Weil der Junge ja vor sie war.
- 9 L: Mhm, genau. Und eigentlich sollten ja alle gleich behandelt werden, hast du ja schon gesagt, ne? Gut. Und findest du es aber immer ungerecht, wenn Menschen unterschiedlich behandelt werden?
- 10 Z: Ja. Aber, wenn die böse sind, dann nicht.

Formale Analyse: Diese Sequenz ähnelt der ersten. Die Grundform der Argumentation ist dem Schüler vertraut. Auf Nachfrage (Zeile 9) nennt er eine Ausnahmebedingung für seine Argumentation (Zeile 10). Dieses Verhalten ist typisch für junge Schüler/-innen, die oftmals recht kurz und knapp antworten. Damit wird eine Bewertung seiner Argumentation nach den Ebenen von Osborne, Erduran & Simon jedoch schwierig. Sie zeigen ihre Fähigkeiten nicht unbedingt auf der performativen Ebene.

Inhaltliche Analyse: Der Schüler gibt an, dass alle Kunden gleich behandelt werden sollen (Zeile 4) und bestätigt dies auf Nachfrage noch einmal (Zeile 6). Er kennt das Prinzip der Gleichbehandlung für diesen Fall und verweist darauf. Die Kunden, die zuerst da sind, müssen zuerst bedient werden, unabhängig von ihrer Hautfarbe oder ihres Geschlechts. Auf Nachfrage gibt er an, dass dieses Prinzip auch Ausnahmen zulässt (Zeile 10), was eine erste Einsicht in das Prinzip der verhältnismäßigen Gleichheit nachweist.

Argumentation einer Neuntklässlerin

In der Literatur zur empirischen Fachunterrichtsforschung finden sich viele Unterrichtssequenzen, in denen Schüler/-innen argumentieren und die von Fachdidaktiker/-innen bereits nach verschiedenen Kriterien analysiert wurden. Das folgende Beispiel gehört zu einer Unterrichtssequenz über den Fall Pinochet (Kuhn, 2003).

»Nina: Ich finde auch, auf jeden Fall inhaftieren. Aber ich glaub, das ist schwer durchzusetzen, weil – ich mein also – für die Haft sprechen ja eigentlich nur, was heißt aber nur, Menschenrechte, Grundrechte, halt dass so viele Menschen gefoltert wurden, aber ich glaube, es gibt viel mehr Argumente, die dafür sprechen, dass er wieder befreit wird, weil, er hat ja Immunität in Chile und das mit dem Gesetz von den Engländern. Dann ist er auch noch ziemlich alt und da werden sie wahrscheinlich irgendwie noch das mildern, weil er ja, ja ja. Also ich glaub, ich wär dafür, dass er lebenslange Haft bekommt, aber ich glaub, es ist schwer durchsetzbar. Ich denke mal, dass er wieder befreit wird« (S. 63f.).

Formale Analyse: Nach Osborne et al. hat die Schülerin die höchste Ebene erreicht, indem sie mehrere Pro- und Contra-Argumente nennt bzw. zumindest andeutet und indem sie Einwände und Ausnahmebedingungen benennt. Ähnlich bewertet Kuhn diese Argumentation (S. 72).

Inhaltliche Analyse: Die Schülerin argumentiert politisch, indem sie sich auf das Fachkonzept Menschenrechte bezieht sowie auf Gesetze von Chile und Großbritannien verweist, also auf die Fachkonzepte Rechtsstaat und Legitimität. Diese werden jedoch nicht explizit ausgeführt. Sie bindet Fakten zum konkreten Fall ein. Schließlich stellt sie ihre eigene Position dar. Im Vergleich mit anderen Schüler/-innen wird ihre Argumentation als sehr gut bewertet (ebd.). Auch nach den obigen Analysekriterien ist es eine gute Argumentation, bei der sich inhaltlich noch Präzisierungen im Hinblick auf die Fachkonzepte vorstellen lassen.

Argumentation eines Elftklässlers

In einer 11. Klasse wird über das Für und Wider der direkten Demokratie diskutiert (Massing, 2006, S. 169).

»Schüler B: Ja, ich bin im Grunde genommen schon dafür, nur denke ich, dass wenn man so ne Manipulation oder so verhindern möchte oder so ne lange Frist einbaut um so ne Stimmungsabhängigkeit zu verkleinern, äh (.) dass einfach das insgesamt viel zu lange dauert. Da man nicht so schnell (.) äh ich weiß nicht, unsere Politiker heute treffen doch ein bisschen zu

langsam ihre Entscheidung, äh (.) aber es läuft mit so Volksentscheiden, Volksbegehren einfach noch viel länger, es wird noch viel länger dauern und deswegen wird es ein bisschen problematisch« (S. 169).

Formale Analyse: Der Schüler äußert seine Position. »Schüler B ist im Grunde für direkte Demokratie. Allerdings begründet er diese Position nicht und nennt keine Argumente dafür. Die Argumente, die er anführt, sprechen eher gegen eine direkte Demokratie« (S. 173). Formal ist seine Argumentation daher ungenügend. Seine Behauptungen belegt er nicht weiter mit Fakten. Auch Ausnahmebedingungen werden nicht genannt. Da davon auszugehen ist, dass er die formale Struktur eines Argumentes zumindest implizit kennt, hat er sich aus hier unbekanntem Gründen gegen eine formal richtige Argumentation entschieden.

Inhaltliche Analyse: Der Schüler bezieht sich auf die Effizienz des politischen Systems. Fachkonzepte wie z. B. Legitimität nutzt er nicht. Masing kritisiert die Argumentationen der gesamten Sequenz als ungenügend, da sie von »Meinungsgirlanden« geprägt sei (S. 176). Sie ist also auch inhaltlich ungenügend, was im weiteren Unterrichtsgespräch aber nicht kritisiert wird.

6 Fazit

Die Beispiele von Schüler/-innen zeigen, dass es zwar sinnvoll sein kann, im Unterrichtsgespräch auf die formale Struktur von Argumenten hinzuweisen und so das Gespräch insgesamt voranzubringen. Aber die formalen Ebenen der Argumentation scheinen sich nicht für eine Bewertung zu eignen, da schon junge Schüler/-innen auf Nachfrage die gewünschten Merkmale einer Argumentation zeigen können. Inhaltliche Analysen von Argumentationen sind möglich, scheinen aber gleichfalls für eine Beurteilung im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs, d. h. als Handlungsfähigkeit, nicht zu taugen, da auch sie von den Schüler/-innen zunächst nur soweit expliziert werden, wie es die Situation erfordert. So kann man sich vorstellen, dass Schüler/-innen bei ihren Meinungsgirlanden wie im letzten Beispiel bleiben, solange die Lehrkraft von ihnen nichts anderes einfordert. Zudem werden sie im Verlauf eines Unterrichtsgesprächs jeweils nur die inhaltlichen Aspekte der Argumentation nennen, die noch nicht Gegenstand des Gesprächs waren. Die »Vollständigkeit« ihrer Argumentation als Einzelleistung kann damit nicht geprüft werden. Als Teilkompetenz der Handlungsfähigkeit zeigt sich das Argumentieren stark kontext- und situationsabhängig. Anders kann es bei schriftlichen Argumentationen aussehen, wenn sie zur Begründung eines

Urteils dienen, also der Kompetenz der Urteilsfähigkeit zuzurechnen und als Einzelleistung identifizierbar sind. Dann sind Kontext und Situation, in die die Argumentationen eingebettet sind, geklärt.

Insbesondere das dritte Beispiel zeigt aber, dass Argumentationen von Schüler/-innen im Unterrichtsgespräch vermutlich auf jeder Klassenstufe zu fördern sind. Eine Analyse der Argumentationen von Schüler/-innen ist dann für Lehrkräfte hilfreich, damit sie im Unterricht gegebenenfalls den Zusammenhang zu den Fachkonzepten und damit zum Politischen vertiefen können, so dass eine inhaltlich gute Argumentation entsteht. Des Weiteren sollten Lehrkräfte die Argumentationen steuern können, indem sie auf formale Regeln hinweisen oder Regelverletzungen monieren. Pro- oder Contra-Argumente, Einwände oder eigene Positionen sind bei Bedarf explizit einzufordern. Dies fördert die Argumentationsfähigkeit von allen Beteiligten am gemeinsamen Unterrichtsgespräch.

Inhaltlich kann es zudem im Politikunterricht sinnvoll sein, sich mit Argumenten aus realen politischen Debatten auseinanderzusetzen und damit die Aufmerksamkeit für politische Strategien der Argumentation und der Verhandlung zu fördern. Hierfür sind Kriterien wie die von Holzinger hilfreich. In diesem Fall wird die Analysefähigkeit der Schüler/-innen gefördert, die eng mit dem Fachwissen verknüpft ist, da hier die Argumente auch inhaltlich zu prüfen sind.

Argumentieren ist eine wichtige Kompetenz, die in Kompetenzbereichen wie Fachwissen, Urteils- und Handlungsfähigkeit gefordert ist. Zumindest als Teilkompetenz der Handlungsfähigkeit sollte sie jedoch nicht bewertet werden.

Literatur

- BAYER, K. (2007). *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*, 2., überarbeitete Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BEHRMANN, G. C., GRAMMES, T. & REINHARDT, S. (2004). Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-H. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II* (S. 322–406). Weinheim & Basel: Beltz.
- DETJEN, J., MASSING, P., RICHTER, D & WEISSENO, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell für den Unterricht*. im Erscheinen.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005.
- ENGARTNER, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Schöningh.

- GÄNGER, S. (2007). Streitgespräch Pro/Kontra. In S. Reinhardt & D. Richter (Hrsg.), *Politik Methodik* (S. 126–128). Cornelsen Scriptor: Berlin.
- GPJE (HRSG.) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- GRAMMES, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
- HAMMANN, M., PHAN, T. T. H., EHMER, M. & GRIMM, T. (2008). Assessing pupils' skills in experimentation. *Journal of Biological Education*, 42, 2, 2–8.
- HOGAN, K. & MAGLIENTI, M. (2001). Comparing the epistemological underpinnings of students' and scientists' reasoning about conclusions. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 663–687.
- HOLZINGER, K. (2001). Verhandeln statt Argumentieren oder Verhandeln durch Argumentieren? Eine empirische Analyse auf der Basis der Sprechakththeorie. *Politische Vierteljahresschrift*, 42, 3, 414–446.
- HUFER, K.-P. (2000). Argumentationstraining. In H.-W. Kuhn & P. Massing (Hrsg.), *Methoden und Arbeitstechniken*, Lexikon der politischen Bildung, Band 3, hrsg. von G. Weißeno (S. 7–8). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- KUHN, H.-W. & GLOE, M. (2004): Die Pro-Contra-Debatte. In S. Frech, H.-P. Kuhn & P. Massing, P. (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (S. 145–162). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- KUHN, H.-W. (2003). Schlüsselszene: Fachdidaktische Interpretation. In ders. (Hrsg.), *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt* (S. 72–73). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- KUHN, H.-W. (HRSG.) (2003). *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- LAMPE, C. (2011). *Wie argumentieren Schüler/-innen? Ein Vergleich zwischen zwei Jahrgangsstufen*. Masterarbeit an der TU-Braunschweig im Teilstudiengang Sachunterricht und seine Didaktik. Unveröffentlicht.
- MASSING, P. (2006). Wie lassen sich im Politikunterricht Kompetenzen der politischen Urteilsbildung verbessern? In D. Richter & C. Schelle (Hrsg.), *Politikunterricht evaluieren* (S. 161–177). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MITTELSTEN-SCHIED, N. (2009). Argumentation aus metakognitiver Perspektive – Leitlinien für Maßnahmen zur Professionsentwicklung naturwissenschaftlicher Lehrkräfte. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 173–193.
- MITTELSTEN-SCHIED, N. & HÖSSLE, C. (2008). Wie Schüler unter Verwendung syllogistischer Elemente argumentieren. Eine empirische Studie zu Niveaus von Argumentation im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 145–165.

- OSBORNE, J., ERDURAN, S. & SIMON, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 10, 994–1020.
- PETRIK, A. (2010). Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der politischen Bildung* (S. 143–158). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- PRITTWITZ, V. v. (HRSG.) (1996). *Verhandeln und Argumentieren. Dialog, Interessen und Macht in der Umweltpolitik*. Opladen: Leske & Budrich.
- REINHARDT, S. (2010). Die domänenspezifische Kompetenz »Konfliktfähigkeit« – Begründungen und Operationalisierungen. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der politischen Bildung* (S. 128–141). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- RINCKE, K. (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 235–260.
- TOULMIN, S.E. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Weinheim: Beltz Athenäum.
- WEISSENO, G., DETJEN, J., JUCHLER, I., MASSING, P. & RICHTER, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WEIXLBAUMER, C.E. (2006). Critical Thinking. Wie man in den USA die Kunst der Argumentation lernt. In G. Kreuzbauer & G. Dorn (Hrsg.), *Argumentation in Theorie und Praxis. Philosophie und Didaktik des Argumentierens* (S. 239–257). Wien: LIT.
- ZOHAR, A. & NEMET, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 35–62.

Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts?

Die Politikdidaktik versteht sich seit ihren Anfängen als Disziplin, die Menschen auf die Welt der Politik vorbereitet, wenn auch in Anerkennung unterschiedlicher Rollen und je eigener persönlicher Interessen. Politik aber ist u. a. ein Feld des Kommunizierens und Interagierens, der Auseinandersetzung und Kompromissfindung, der Organisation von Interessen und der Vertretung derselben – kurz ein Feld des Handelns. So kann es nicht verwundern, dass Wolfgang Hilligens berühmter Dreischritt »Sehen – Beurteilen – Handeln« in selbigem gipfelt. Handlungsorientierung gehört heute ebenso selbstverständlich zu den Prinzipien des Politikunterrichts wie die Förderung politischer Handlungskompetenz zu seinen Zielen.

Trotz dieses breiten Konsenses, der sich insbesondere auch in Kompetenzmodellen und Kompendien guten Unterrichts ausdrückt, ist dennoch ungeklärt, was der Politikunterricht im Einzelnen zur Förderung politischer Handlungskompetenz beitragen kann und soll sowie auf welche Art sich die Kompetenzentwicklung überhaupt vollzieht. Weit schlimmer: Es besteht nicht einmal grundsätzliche Einigkeit darin, was in welcher Ausprägung an politischer Handlungskompetenz überhaupt eine spezifisch politische Kompetenz ist. Wie bei der politischen Urteilsfähigkeit auch müsste gezeigt werden können, was an politischer Handlungskompetenz nicht etwa nur eine allgemeine Kompetenz, sondern eine domänen-spezifische ist. Dies gilt ganz besonders für die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Verhandeln, Argumentierens und Überzeugens, die zwar politisch relevant, aber auf den ersten Blick eben kommunikative und damit keine primär domänenspezifische Kompetenzen sind.

Der Beitrag wird die Thematik in drei Schritten angehen: Zunächst wird geklärt, wie politische Handlungskompetenz im kommunikativen Bereich in gängigen Kompetenzmodellen bzw. Standardformulierungen der Politikdidaktik definiert und ggf. ausbuchstabiert wird. Danach wer-

den die Ergebnisse dahingehend geprüft, was an diesen Definitionen und Kompetenzbeschreibungen auf originär politische oder zumindest stark politikaffine Kompetenzen zielt. Schließlich werden Aspekte der praktischen Kompetenzvermittlung im Unterricht reflektiert und ein Fazit des gegenwärtigen Standes der Fachdidaktik gezogen.

1 Die Definition politischer Handlungskompetenz in Bildungsstandards

Man braucht an dieser Stelle nicht weiter auf die Geschichte der politischen Bildung eingehen, um den hohen Stellenwert begründen zu können, den gerade die politische Handlungsfähigkeit als Zieldimension neben der politischen Urteilsfähigkeit hat. Insbesondere die Frage nach den Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ein/-e Bürger/-in in der Demokratie verfügen muss, um seine Interessen einbringen, vertreten und durchsetzen zu können, führt unmittelbar zur politischen Handlungsfähigkeit. Dies spiegelt sich in den Kompetenzmodellen und Bildungsstandards der Fachdidaktik.

Was aber sind Kompetenzen eigentlich? Folgt man der Beschreibung des von der DFG geförderten Schwerpunktprogramms »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen«, dann sind »Kompetenzen definiert als *kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* im Sinne von spezifischen Lern- und Handlungsbereichen beziehen« (ZfPP, 2006, 137). Dieser Kompetenzbegriff unterscheidet sich von dem Weinerts, der – mehr den außerschulischen Anwendungskontext betonend – darunter »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [versteht], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, S. 27f.).

Zieht man beide Definitionen zusammen, dann erhält man folgende Strukturelemente:

- Domänenbezug: Schulfach/Lernbereich und/oder Realitätsbereich/Handlungsfeld;
- Kognitive Leistungsdisposition mit praktischer Situierung (Problem oder Anforderung).

Hinsichtlich des verantwortlichen Umgangs mit der Kompetenz und des Willens, sie anzuwenden, gibt es – wie nicht anders zu erwarten – Unterschiede, denn »der Begriff der Handlungskompetenz wird [...] in der Literatur nicht eindeutig im Sinne einer solchen Kopplung von Motivation und Kognition verstanden« (Klieme & Hartig, 2007, S. 18). Ob das für die politikdidaktische Literatur gilt, wird der Blick auf deren Kompetenzmodelle zeigen.

Das Modell der GPJE

Im Entwurf für nationale Bildungsstandards der GPJE wird die politische Handlungsfähigkeit als Fähigkeit definiert, »Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen [zu] können« (GPJE, 2004, S. 13). Handeln wird also zunächst als sprachliche Fähigkeit verstanden (»formulieren«, »vertreten«), die sich vor allem auch in Aushandlungsprozessen zeigt. Die Fähigkeit, Kompromisse zu schließen, liegt dagegen auf einer anderen Ebene. Hierbei handelt es sich um eine soziale Kompetenz. Denn Aushandlungsprozesse führen nur dann zu Kompromissen, wenn die Bereitschaft vorhanden ist, die Position des anderen grundsätzlich zu akzeptieren, und wenn die Verhandelnden aus diesem Kompromiss bzw. aus ihrer Kompromissfähigkeit für heute oder in Zukunft einen Mehrwert erwarten. Handlungskompetenz im Sinne der GPJE umfasst also sprachliche und soziale Teilkompetenzen.

Zu fragen ist, ob diese sich als domänenspezifisch politische Kompetenzen beschreiben lassen, denn der Zuschnitt der nationalen Bildungsstandards führt dazu, dass nicht nur politische Aspekte eine Rolle spielen, sondern auch wirtschaftliche und soziale. Es geht darum, dass »praktische Fähigkeiten entwickelt und trainiert [werden], die für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit sowie für eine aktive, selbstbewusste Teilnahme am Wirtschaftsleben und für sicheres Auftreten in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen erforderlich sind« (GPJE, 2004, S. 17).

Im Einzelnen werden vor allem kommunikative und soziale Fähigkeiten benannt. Politische Kompetenzen im engeren Sinn werden in der Aufzählung nicht erwähnt, wenngleich man z. B. die Interessenvertretung als solche auffassen und auch andere erschließen kann. Erst die Berücksichtigung der abschlusspezifischen Standards ergibt ein erweitertes Bild:

Politische Handlungsfähigkeit (Ende der Klassenstufe 4)

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Urteile zu fachlichen Fragen formulieren und begründen sowie andere Positionen tolerieren;
- mit [...] Differenzen umgehen, eine eigene Sichtweise entwickeln und Kompromisse schließen;
- demokratische Entscheidungen des Klassenrates u.ä. respektieren, reflektieren und umsetzen;
- die Mehrheitsregel als demokratisches Entscheidungsverfahren praktizieren [...]

Politische Handlungsfähigkeit (Mittlerer Bildungsabschluss)

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Fähigkeiten,

- eigene politische Urteile bilden und sie in der Konfrontation mit anderen Positionen sachlich begründen und argumentativ vertreten zu können;
- in politischen Kontroversen und sozialen Situationen Perspektivenwechsel vollziehen und eine andere als die eigene Meinung probeweise (z.B. in einer spielerischen Lernsituation) vertreten zu können;
- mit kulturellen Differenzen auf der gesellschaftlichen Ebene reflektiert umgehen zu können, d.h. in Konfliktsituationen nach Verständigung suchen und hiernach handeln zu können;
- auf die eine oder andere Weise in der Lage zu sein, eine eigene politische Position in angemessener Form öffentlich zu vertreten [...]

Politische Handlungsfähigkeit (Ende der gymnasialen Oberstufe)

Die Schülerinnen und Schüler können

- Wahlentscheidungen reflektiert treffen und begründen;
- verschiedene Formen politischen Engagements für eine konkrete politische Situation vorschlagen (z.B. Parteien, Verbände, Nichtregierungsorganisationen, Bürgerinitiativen, ggf. Bürger-/Volksentscheide, Klagerechte) und ggf. realisieren.

Damit lassen sich auch unmittelbar politische Kompetenzen benennen:

Tab 1: Kompetenzen im GPJE Modell

Kommunikative Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Politische Kompetenzen
Vertretung der eigenen politischen Position Artikulationsfähigkeit, v. a. in Medien Interessenvertretung	Konflikt- und Kompromissfähigkeit Perspektivwechsel Kritische Toleranz Situationsangemessenes Verhalten	Demokratische Entscheidungsverfahren nutzen Wahlentscheidungen reflektiert treffen und begründen Politische Partizipationsformen vorschlagen und ggf. realisieren

Problematisch ist nun jedoch, dass bei den politischen Teilkompetenzen im engeren Sinn die Trennschärfe zur politischen Urteilsfähigkeit nicht gegeben ist, denn wie anders kann man eine politische Entscheidung reflektiert begründen als auf der Basis eines politischen Urteils. Geht es aber nur um den Akt der Begründung, dann hat man es wiederum eigentlich mit einer kommunikativen Fähigkeit zu tun.

Das österreichische Kompetenz-Strukturmodell

Auch das österreichische Kompetenz-Strukturmodell kennt den Begriff der politischen Handlungskompetenz. Das oberste Ziel der politischen Mündigkeit soll sich eben auch in den »Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften [ausdrücken], politische Konflikte auszutragen, eigene politische Positionen zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen mitzuwirken« (Krammer, 2008, S.3). In sprachlicher Variation heißt es an anderer Stelle, dass »[u]nter politischer Handlungskompetenz [...] man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft [versteht] politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken« (ebd., S.7). Aufgezählt werden auch eine Reihe von Teilkompetenzen: »Kompromissbereitschaft, Toleranz, Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, Kontaktaufnahme mit Institutionen bzw. Personen der poli-

tischen Öffentlichkeit, Nutzung von Angeboten unterschiedlichster Organisationen etc.« (ebd., S. 3).

Es geht also um Konfliktaustrag, Interessenformulierung und -artikulation sowie Perspektivübernahme, ergänzt um Problemlösebereitschaft und -fähigkeit. Auch gibt es einen starken Fokus auf politische Institutionen. Zugleich wird der Wille (= »Bereitschaft«) als Bestandteil von Handlungskompetenz klar benannt. Das Modell differenziert zudem Teilkompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen aus und benennt explizit zwei Bereiche der Handlungskompetenz:

- a. Interessen, Entscheidungen und Meinungen artikulieren und durchsetzen können (ebd., S. 7):

Tab 2: Interessen, Entscheidungen und Meinungen

Bereich der Artikulation von Interessen und Meinungen	... eigene Meinungen, Werturteile und Interessen zu artikulieren und (öffentlich) zu vertreten, ... allein oder mit anderen für gemeinsame und/oder für die Interessen anderer einzutreten, ... Kompromisse zu akzeptieren.
Bereich der Aktivitäten zur Durchsetzung/Vertretung politischer Interessen	... Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung zu nützen, ... demokratische Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen (z. B. Unterschriftenlisten, Flugblattaktionen, Petitionen, ...) anzuwenden, ... Medien zu nutzen, um eigene politische Meinungen und Anliegen (oder die anderer) zu verbreiten (z. B. Leser/-innenbriefe, Chat-Rooms), ... sich an politischen Prozessen zu beteiligen und politische Verantwortung auf verschiedenen Ebenen zu übernehmen.
Bereich des Treffens bewusster Entscheidungen	... bewusst über die eigene Teilnahme an politischen Willensbildungsprozessen (z. B. Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen, ...) zu entscheiden, ... als Konsument/-in bewusste Entscheidungen zu treffen, ... Entscheidungen erst nach Abwägen verschiedener Standpunkte zu treffen, ... begründete Entscheidungen für den weiteren Lebensweg zu treffen (z. B. Bildungsweg, Berufswahl ...).

b. Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen nutzen können (ebd., S. 7):

Tab 3: Angebote von Institutionen und Einrichtungen

Bereich der Kontaktaufnahme mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit	... Kontakt mit staatlichen Institutionen und/oder politischen Mandatsträger/-innen auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene aufzunehmen.
Bereich der Nutzung von Angeboten von Organisationen	... die Angebote von Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen und anderen Institutionen (z. B. Parteien, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Frauennotruf, Friedens- und Umweltorganisationen, Kammern, ...) zu nützen.

Anders als beim Modell der GPJE lassen sich neben kommunikativen und sozialen Teilkompetenzen von vornherein auch politische Kompetenzen erschließen:

Tab 4: Kompetenzen im österreichischen Modell

Kommunikative Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Politische Kompetenzen
Vertretung der eigenen politischen Position	Konflikt- und Kompromissfähigkeit	Bewusste Partizipation an politischen Prozessen
Artikulationsfähigkeit, v. a. in Medien	Organisationsfähigkeit	Übernahme politischer Verantwortung
Interessenvertretung	Perspektivwechsel	Kontaktpflege zu Mandatsträgern
	Kritische Toleranz	Nutzung politischer Angebote
	Situationsangemessenes Verhalten	

Beschränkt sich das Modell der GPJE hinsichtlich der eindeutig politischen Kompetenzen darauf, dass die Lernenden die Fähigkeit entwickelt haben, die Möglichkeiten politischer Partizipation (u. a. die ausdrücklich benannten Wahlen) begründet auszuwählen und zu nutzen, ist das österreichische Modell weiter gefasst. Zwar kann man auch Kontaktpflege und Nutzung politischer Angebote als Partizipationsformen begreifen, aber die Übernahme politischer Verantwortung zielt deutlicher als bei der GPJE auf den Aktivbürger ab.

Anders als im GPJE-Modell wird darüber hinaus statt einer festen Stufung ein »Lernkorridor« vorgeschlagen. Dieser soll den individuellen Lernbedingungen sozialer Ursprungs ebenso Rechnung tragen wie unterschiedlichen Lernmöglichkeiten (ebd., S. 10). So ergeben sich je unterschiedliche Ausprägungen der Kompetenzen (ebd., S. 12; gekürzt um wirtschaftliche Kompetenzen und Berufswahlaspekte):

Tab 5: Lernkorridor im österreichischen Modell

Konventionelles Politikbewusstsein Frühphase der schulischen politischen Bildung	Reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein am Ende der Schulzeit
<p>Das für das Artikulieren und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen erforderliche Selbstbewusstsein ist zunächst wenig entwickelt und auf den persönlich-privaten Raum beschränkt. Die Fähigkeit zu sachlicher und verständlicher politischer Argumentation korrespondiert mit der anfänglichen Beschränkung des politischen Interesses auf die eigene Lebenswelt und die selbst erlebte Wirklichkeit.</p> <p>Das Eintreten für die Interessen anderer ist an das (noch zu entwickelnde) Empathievermögen gebunden. Die Fähigkeit zur Artikulieren und Durchsetzung von Interessen und Meinungen wird in dieser Stufe anhand konkreter, aus der persönlichen und schulischen Lebenswelt der Lernenden stammenden Fragen, Probleme und Konfliktfelder entwickelt und verbessert.</p> <p>Anhand verschiedener Formen schulischer Mitbestimmung kann die Beteiligung an gesellschaftlichen politischen Prozessen und gegebenenfalls die Übernahme politischer Verantwortung auf verschiedenen Ebenen praktiziert und erprobt werden. [...]</p>	<p>Eigene Meinungen, Werturteile und Interessen können schriftlich und/oder mündlich (auch aus einer Minderheitenposition heraus) artikuliert und (öffentlich) vertreten werden. Bei Konfliktfällen ist die/der Einzelne in der Lage, (etwa als KlassensprecherIn, SchulsprecherIn, ...) für die Interessen anderer einzutreten. Geschlossene Kompromisse werden akzeptiert und mitgetragen. Bereitschaft zur Beteiligung an demokratischen/politischen Prozessen (wie KlassensprecherInnen-Wahl, Volksabstimmungen, Wahlen usw.) und gegebenenfalls auch zur Übernahme politischer Verantwortung ist gegeben.</p> <p>Demokratische Partizipationsmöglichkeiten werden genutzt. Die Fähigkeit (und gegebenenfalls auch die Bereitschaft) zur Verbreitung der eigenen politischen Meinung und Überzeugung ist gegeben. Die Diskussion über politische Fragen wird geführt, Kontakt mit AnsprechpartnerInnen auch über verschiedene Medien wie z. B. LeserInnen-Briefe oder Chat-Rooms wird – wenn notwendig – aufgenommen.</p> <p>[...]</p>

Das Kompetenz-Strukturmodell geht insgesamt über die Vorstellungen der GPJE hinaus. Dies ist nicht weiter verwunderlich, kann das Modell doch den bis dato stattgefundenen wissenschaftlichen Diskurs um Bildungsstandards und Kompetenzen berücksichtigen. Allerdings sind beide Papiere keine wissenschaftlichen Publikationen im eigentlichen Sinn. So wird z. B. die jeweilige Kompetenzdefinition nicht hinterfragt. Auch findet eine Diskussion um die Konsequenzen unterschiedlicher Kompetenzmodellierungen nicht statt. Gerade das wäre aber die Basis um Aussagen hinsichtlich der empirischen Überprüfbarkeit der Modelle zu ermöglichen. So kann eine begründete Operationalisierung, die die Grundlage für psychometrische Tests wäre (Klieme & Hartig, 2007, S. 24) nicht erfolgen. Es handelt sich daher im Kern um bildungspolitische Papiere.

2 Handeln – eine Dimension politischer Handlungskompetenz?

Wie sehr Politik und Kommunikation aufeinander bezogen sind, lässt sich schon bei Aristoteles in seiner »Politik« nachlesen, der den Menschen zugleich als »zoon politikon« (in Gemeinschaft lebendes Wesen) und »zoon logon echon« (vernunfts- und sprachbegabtes Wesen) definiert (1973, 1253a). Derselbe Gedanke findet sich bei Hannah Arendt. Auch für sie gehört das Sprechen zu den Tätigkeiten, in denen sich die »Einzigartigkeit« des Menschen ausdrückt (Arendt, 1981, S. 214). Zusammen mit der Fähigkeit des Handelns unterscheidet sie den Menschen von allen anderen Lebewesen – und den einzelnen Menschen von allen anderen. Arendt spricht von einer »zweiten Geburt« (ebd., S. 215). Sprechen und Handeln sind für sie Ausdruck derselben Grundkompetenz des Menschen. Habermas führt beide in seiner »Theorie des kommunikativen Handelns« (1987) zusammen, um eine »Kritik der funktionalistischen Vernunft« grundzulegen. Letztendlich geht es neben einer anderen Basis der kritischen Theorie um die einzig noch mögliche Lösung für die diagnostizierte Legitimationskrise der modernen Gesellschaft: Legitimation durch Kommunikation.

Wie bedeutsam diese Art der Legitimation ist, kann man u. a. zeigen an der Auseinandersetzung um den neu zu bauenden Stuttgarter Durchgangsbahnhof (»Stuttgart 21«), der aller Planfeststellungs- und Beteiligungsverfahren zum Trotz eben keine allgemeine Akzeptanz findet, sondern auf einen breiten gesellschaftlichen Widerstand trifft. Die »Legitimation durch Verfahren« (Luhmann, 1983) hat ihre Grenzen. Aber auch die nachträgliche Ergänzung der traditionellen Verfahrenslegitimation durch das extra-

legale Instrument der Schlichtung scheint gegenwärtig nicht weiterzuführen. Es bewahrheitet sich damit wieder einmal, dass Demokratie wie keine andere Herrschaftsform den Diskurs, die Debatte, die Kommunikation braucht. Für das Modell der deliberativen Demokratie ist diese Vorstellung geradezu konstitutiv, da es in ihr um eine »Verständigung über die gemeinsamen Angelegenheiten« geht, die von allen »auf dem Weg einer argumentativen Beratung« angestrebt wird (Meyer, 2009, S. 77). Im Begriff »Verständigung« liegt der politische Gehalt der Kommunikation. Diese muss gewollt sein.

Damit ist man bei den Akteuren, den Trägern der Kommunikation, angelangt. Eine »beteiligungszentrierte Demokratietheorie«, die auf einen als »Mangel an Partizipations- und Beratungschancen« empfundenen Zustand reagiert (Schmidt, 2008, S. 236), setzt kompetente Bürger/-innen voraus. Den Spielarten der beteiligungszentrierten Demokratietheorien liegt daher ein optimistisches Bürgerbild zugrunde, nach dem die Bürger/-innen entweder von sich aus über entsprechende Kompetenzen verfügen oder sie sich zumindest aneignen können und wollen.

Freilich ist damit noch nichts darüber gesagt, wie hoch der Grad der Beteiligung des Einzelnen sein muss. Je anspruchsvoller die Deliberationsforen werden, desto weniger Bürger/-innen werden regelmäßig in der Lage sein, sich zu beteiligen. Je höher die angestrebte Beteiligung sein soll, desto weniger komplex dürfen die Beteiligungsformen ausfallen. Zu fragen ist, ob die Vorstellungen, die Habermas in Hinsicht auf Voraussetzungen für ideale Prozeduren der Beratung und Beschlussfassung formuliert (Habermas, 2007, S. 433), vom realen Bürger überhaupt eingelöst werden können. Die deliberative Demokratietheorie setzt sowohl eine funktionierende Zivilgesellschaft als auch von ihr anerkannte Entscheidungsinstitutionen (= Parlamente), die auf die Diskurse der Zivilgesellschaft bezogen sind, voraus. Aus dieser Verzahnung von Gesellschaft und politischen Institutionen erwächst die Legitimität der Beschlüsse.

Allerdings setzt hier auch die Kritik an der beteiligungszentrierten Demokratietheorie an. Gemeinhin werden nach Schmidt (2008, S. 246 ff.) dafür sechs Argumente angeführt:

- unrealistisches Bürgerbild: Der reale Bürger sei mehr eigennutz-, denn gemeinwohlorientiert. Er habe weder den Willen noch die Kompetenzen und schon gar nicht die Zeit sich zu beteiligen. Seine Informiertheit sei bescheiden.
- Nicht-hören-wollen oder Nicht-hören-können: Wenn schon im Privaten das Zuhören nicht funktioniere, dann erst recht nicht im öffentlichen Diskurs.

- zunehmende politische Ungleichheit: Auch politische Partizipation funktioniert nach dem Matthäusprinzip. Es profitieren immer die, die sowieso schon bevorteilt sind.
- Destabilisierung durch Übermobilisierung: Je höher die Beteiligung sei, desto höher auch der Stress auf das System. Insbesondere handfeste Interessengegensätze ließen sich nicht ausgleichen.
- Eindimensionalität: Bei zu viel Deliberation blieben Effektivität und Effizienz auf der Strecke.
- Ignoranz gegenüber sozialen Mechanismen: So würden Machtmechanismen und -spiele (z.B. bewusste Desinformation, strategisches Vorgehen, »kreativer« Umgang mit Abstimmungsregeln) ignoriert. Es herrsche eben keine »ideale Sprechsituation«. Ein »herrschaftsfreier Diskurs« sei nur in homogenen und kleinen Gruppen möglich.

Folgt man hingegen anderen Demokratietheorien, dann stellen diese weit weniger Ansprüche an den realen Bürger als das »optimistische« Beteiligungsmodell. Je stärker politische Führung betont und institutionelles Handeln hervorgehoben wird, desto rationaler handelt ein/-e Bürger/-in, die/der die Politik Spezialisten überlässt. Die Komplexität politischer Entscheidungen in verschachtelten Mehrebenensystemen, wie z.B. der EU, lässt Deliberationsprozesse, an denen möglichst alle Bürger/-innen beteiligt sind, utopisch und wirklichkeitsfremd wirken. Auch ein Blick auf die föderale Ordnung der Bundesrepublik Deutschland macht deutlich, dass die politische Realität zwar in der Tat Verhandlungskompetenz verlangt, aber nicht die des Bürgers, sondern die der Politiker, genauer der Exekutive. Grunden spricht z. B. in seiner Analyse von einem »ausgeprägte[n] Verhandlungszwang«, der zu einer Entmachtung der Parlamente bei gleichzeitiger Stärkung der Regierungsapparate führe (2009, S. 83f.).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass Verhandeln, Argumentieren und Überzeugen als kommunikative Fähigkeiten unmittelbaren Politikbezug haben. Die Welt der Politik ist eine der Sprache – und diese wird eingesetzt, um eigene Positionen zu vertreten und gegenüber anderen durchzusetzen. Das reicht von der vielbeschworenen »Lufthoheit über den Stammtischen« bis zu den Erwartungen, die mit den Reden des Bundespräsidenten verbunden sind oder in ihnen formuliert werden, dass z. B. zumindest ein kleiner »Ruck durch Deutschland« gehe.

Verhandeln, Argumentieren und Überzeugen hängen dabei aufs Engste zusammen. Sie können auf der Basis eines weiten Politikbegriffs, nach dem jede Form von Einigungsprozess als politisch aufgefasst werden kann,

auch als politisch definiert werden. Allerdings treten solche Einigungsversuche oder Verhandlungen auch in anderen Lebensbereichen als der Politik auf, wie z. B. in der Wirtschaft (Vertragsverhandlungen, Verkaufsgespräche u. a.).

Die drei Teilfähigkeiten liegen dabei jedoch nicht auf einer Ebene. Im Unterschied zu den wesentlich allgemeiner zu fassenden Fähigkeiten des Argumentierens und Überzeugens, die in jeder Kommunikation auftreten können, ist das Verhandeln politikaffiner, denn es geht dabei immer um den Versuch diskursiv eine Einigung herbeizuführen, die von den Beteiligten an der Verhandlung als akzeptabel und für alle bindend betrachtet werden kann. Damit wäre die übergeordnete Fähigkeit die des Verhandeln, die sich der Argumentation bedient, um zu überzeugen.

Neben dem Verhandeln, Argumentieren und Überzeugen sind auch andere Kommunikationsformen politisch relevant, so z. B. das Überreden, Erpressen, Manipulieren. Obwohl sie alle in der Welt der Politik ihren Platz haben, wird man sie in Kompetenzmodellen der politischen Bildung nicht finden. Das ist eine normative Entscheidung, die sich am Leitbild der »idealen Sprechsituation« ausrichtet. Dort zählt allein die Macht des Arguments. Das bedeutet zugleich, dass beim Verhandeln echte Argumente verwendet werden, um den Anderen zu überzeugen. Ist das gar nicht erst beabsichtigt, dann kann auch nicht von einer Verhandlung gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich dann um ein Diktat oder eine Bauernfängerei. Dies entspricht zwar nicht den normativen Vorstellungen partizipationszentrierter Demokratietheorien, wohl aber mit unter der politischen Praxis.

3 Die Förderung kommunikative Kompetenz – ein vernachlässigtes Ziel des Politikunterrichts?

Ob mit der Beschränkung auf Verhandeln, Argumentieren und Überzeugen das Wesen politischer Kommunikation tatsächlich und vollständig zu fassen ist, muss man mit Recht bezweifeln. Als normative Festlegung für Bildungsstandards, die auf Partizipation an demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen abzielen, ist diese Beschränkung jedoch begründbar. Dass diese Kompetenzen selbst die Demokratie als Herrschaftsform nicht voraussetzen, zeigt ein Blick in die Geschichte. Verhandelt haben auch Diktatoren.

Wenn der reale Bürger jedoch gar nicht in ausreichendem Maß über die Kompetenz verfügt, das Wort einzusetzen, fällt dann der politischen Bil-

dung nicht die Aufgabe zu, diese kommunikative Kompetenzen zu fördern? Denn wenn sie das nicht macht, dann könnte der Bürger seiner angestrebten Rolle nicht gerecht werden. Aber kann politische Bildung das überhaupt leisten? Wenn selbst die Politikprofis im Bundestag und in den Länderparlamenten überspielt werden, wie sollte dann das Verhandeln selbst zur politischen Kompetenz eines »normalen« Bürgers gezählt werden. Wäre also nicht eher die klassische Kompetenzbeschreibung des »informierten Zuschauers« realistisch?

Gerade die kommunikativen Kompetenzen der Standards für politische Bildung – deutlich im österreichischen Modell, weniger deutlich bei der GPJE – setzen neben dem Können auch das Wollen voraus. Hier liegen jedoch zugleich die strukturellen Grenzen des Politikunterrichts. Wenn Kompetenzen durch Erfahrung und Lernen erworben werden und durch äußere Interventionen beeinflussbar sind, dann müsste das Lernen unterstützt werden durch Erfahrungsorientierung und Situierung. Politikunterricht ist aber keine Politik.

Insgesamt treten damit wie auch bei anderen Zielen des Politikunterrichts die bekannten Grundsatzprobleme der Praxis auf:

- Die reale Handlungssituation Politik und die Unterrichtssituation unterscheiden sich fundamental in ihren Zielsetzungen. Es geht in der Politik um die Herbeiführung allgemeinverbindlicher Regelungen, im Unterricht hingegen um Lehr-Lern-Prozesse.
- Politische Realsituationen sind im Unterricht weder planbar noch ist das überhaupt wünschenswert. Der »Einbruch« realer Politik soll in den Schulordnungen bzw. Schulgesetzen geradezu verhindert werden, um ungestörtes Lernen zu ermöglichen (Stichwort: »Schulfrieden«). Politisches Handeln ist im Unterricht daher primär antizipiertes Handeln.
- Damit hat man es in deutschen Schulen mit einem fiktiven bzw. eingeschränkten Realitätsbezug zu tun. Während in anderen Ländern Kandidaturen für Schulämter z. T. auch Wahlkämpfe beinhalten, scheint das in deutschen Schulen wenig verbreitet.
- Schließlich steht hier der Aspekt der Schulbarkeit ganz oben. Kann man Politikunterricht z. B. als praktische Rhetorikschulung anlegen, die entsprechende Zeit und Übung braucht, oder verfehlt man dadurch angesichts beschränkter Unterrichtszeit nicht die anderen Ziele der politischen Bildung.
- Gerade in diesem Kontext muss außerdem die Frage gestattet sein, ob dabei auch unfaire Handlungsmuster (d. h. Überreden, Übertölpeln, Überwältigen) praktiziert werden soll. Oder reicht es aus, dieses nur erkennen zu können?

Insgesamt erscheint hinsichtlich allzu großer Erwartungen und Vorgaben Skepsis angebracht. Jedoch besteht eine mögliche Lösung darin, den Politikunterricht als Lernort der Reflexion über Politik zu betrachten, an dem anders als in der politischen Praxis vor allem der Blick aus der Distanz geschult werden kann. Und dieser Blick ermöglicht zudem sowohl die Berücksichtigung eines systematischen Wissenserwerbs als auch der politischen Urteilsfähigkeit, die beide auch in den kommunikativen Kompetenzen ihren Platz haben:

- Das Formulieren als Grundfähigkeit, seine Interessen überhaupt artikulieren zu können, braucht inhaltliche Sprachkompetenz, also Wissen um die sachliche Angemessenheit von Begriffen. Es handelt sich eben nicht allein um reine Ausdrucksfähigkeit.
- Das Argumentieren ist mehr als nur die Anwendung von Techniken. Es ist ohne Inhalte gar nicht erst denkbar, da es nach einer logische Anordnung derselben verlangt. Auch das verlangt nach fachlichem Wissen.
- Das Überzeugen verlangt eine Antizipation des Beurteilungsprozesses der Gegenseite. Nur wenn ich weiß, welche der eigenen Argumente für das Gegenüber überhaupt relevant sind, kann ich auf deren Überzeugungskraft setzen. Damit steht es in enger Verbindung zur politischen Urteilsfähigkeit.
- Für das Verhandeln benötigt man strategisches Wissen. Es findet statt unter Entscheidungsdruck und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen- und Machtpositionen sowie Überzeugungen. Diese Rahmung verlangt ebenfalls politische Urteilskompetenz, da der Mitteleinsatz und die Kompromissfähigkeit an die Umstände gebunden sind.

Die Vermittlung politischer Handlungskompetenz folgt damit der Logik einer politischen Bildung als einer dialogisch-kommunikativen Bildung, wie sie schon Sutor begründet hat (1984). Ihm geht es um das Aufdecken des Politischen im Dialog. Das aber ist ein reflexiver Prozess, so wie er z. B. auch im neuen Lehrplan für das Fach »Politik/Wirtschaft G8« in Nordrhein-Westfalen angelegt ist, in dem es von der politischen Handlungskompetenz heißt, dass sie »zur Bewältigung neuartiger und komplexer Situationen bzw. Probleme dient«. Daher »erwächst [sie] aus Deutungs- und Ordnungswissen, ergänzt durch erprobte und reflektierte Erfahrungen und Einsichten. Dabei geht es um den Zusammenhang von Denken, Handeln und Reflexion. Produktive Fähigkeiten und Kenntnisse sind vor diesem Hintergrund nicht voneinander zu trennen« (MfSW, 2007, S. 19).

Die kommunikativen Kompetenzen werden daher im Politikunterricht keineswegs vernachlässigt. Man darf nur nicht den Fehler einer Überlas-

tung des Faches machen. Politische Bildung ist weder Sprachphilosophie noch Linguistik. Dennoch lassen sich eine Vielzahl von Lernfeldern, die der Förderung der Kommunikationskompetenz dienen, ausmachen. Aufgrund der Rahmenbedingungen des Fachs wird man insbesondere auf die Grundlegung rhetorischer Analyse- und Urteilskompetenz durch den Deutschunterricht bauen müssen und mit ihm zusammenarbeiten. Aber auch die neuen Möglichkeiten der Ganztagschulen lassen sich nutzen:

- Da die Sprache das Medium der Politik ist, muss ihr besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Hermeneutische Ansätze der Politikdidaktik (z. B. Deichmann & Juchler, 2010) können dies ebenso begründen wie die empirische Forschung zu Politikkonzepten (z. B. Richter, 2009) und zum politischen Wissen. Die Sprachkompetenz ist ein nachgewiesener Prädiktor für politisches Wissen (Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010).
- Die Übungsformen für die Schulung der kommunikativen Kompetenzen stützen sich auf Analyse und Praxis gleichermaßen. Klassische Lehrstücke, wie z. B. die Leichenrede des Antonius auf Cäsar (»Brutus ist ein ehrenwerter Mann ...«), wie auch aktuelle Reden und Texte bilden dabei die Grundlage der Analyse und der Schulung der eigenen Ausdrucksfähigkeit.
- Der Übungsort ist einerseits die Klassengemeinschaft als kommunikativer Ort, andererseits eröffnen die neuen Ganztagsschulangebote auch mehr Raum für AGs und Debattierclubs. Hier kann dann auch Rhetorikschulung stattfinden, die sonst Domäne außerschulischer Bildungsträger (z. B. parteinaher Stiftungen) ist.

Eines darf man trotz der vielen Möglichkeiten der politischen Bildung jedoch nicht ignorieren. Da es in Gestalt des österreichischen Kompetenz-Strukturmodells lediglich einen »Lernkorridor« und bei der GPJE auch nur empirisch nicht abgesicherte, sondern eher dem Erfahrungswissen der Autoren entspringende Vorstellungen der Kompetenzentwicklung gibt, steht man weiterhin vor einem Grundsatzproblem der Kompetenzorientierung, dem der Testung der tatsächlichen individuellen Kompetenzausprägung.

Eine Aufgabe der Fachdidaktik wäre daher, Instrumente zu evaluieren, wie sie z. B. in den EPA Sozialkunde/Politik benannt werden. Die dort aufgeführten neuen Prüfungsformen »Kolloquium mit dem Prüfungsausschuss«, »Präsentation der Ergebnisse durch einen oder mehrere Prüflinge mit anschließendem Kolloquium« und »Kontroverse Diskussion zwischen zwei oder mehreren Personen« zielen auf »die Fähigkeit zum

Argumentieren in größeren Zusammenhängen und zum selbstständigen Erschließen neuer Bezüge, die Fähigkeit zu mediengestützter Präsentation, die Fähigkeit zu kontroverser Argumentieren in Form von Streitgesprächen«. Weiter heißt es, dass »[d]iese spezifischen Anforderungen [...] bei der Bewertung der Prüfungsleistung angemessen zu berücksichtigen [sind]« (KMK, 2005, S. 27f.).

Die Fachdidaktik hat daher zu prüfen, ob diese Instrumente überhaupt tauglich sind, die Kompetenzen zu testen, die sie zu testen beanspruchen. Das aber setzt sowohl eine eindeutige Definition der Kompetenzen und eine klare Beschreibung ihrer Situierung voraus als auch den kompetenten Umgang mit empirischen Messinstrumenten und psychometrischen Modellen, wie z. B. der *Item-Response-Theorie*. Die Fachdidaktik steht damit insbesondere vor der Aufgabe, einer »Formulierung fundierter theoretischer Kompetenzmodelle und deren Umsetzung in empirisch prüfbare Modelle und Messverfahren« zu leisten (Klieme & Hartig, 2007, S. 26). Hier steht sie jedoch erst am Anfang.

Literatur

- ARENDDT, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- ARISTOTELES (1973). *Politik*. Übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon. München: dtv.
- DEICHMANN, C. & JUCHLER, I. (HRSG.) (2010): *Politik verstehen*. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- GOLL, TH., RICHTER, D., WEISSENO, G. & ECK, V. (2010). Politisches Wissen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle in der Einwanderungsgesellschaft – Chancen des Politikunterrichts* (S. 23–50). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- GPJE (HRSG.) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – ein Entwurf*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- GRUNDEN, T. (2009). *Politikberatung im Innenhof der Macht*. Zu Einfluss und Funktion der persönlichen Berater deutscher Ministerpräsidenten. Wiesbaden: VS Verlag.
- HABERMAS, J. (1987). *Theorie kommunikativen Handelns*. 2 Bände. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (2007). Kommunikative Rationalität und grenzüberschreitende Politik: eine Replik. In P. Niesen & B. Herborth (Hrsg.), *Anarchie der kom-*

- munikativen Freiheit. Jürgen Habermas und die Theorie der internationalen Politik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 406–459.
- KLIEME, E. & HARTIG, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Sonderheft 8, 11–29.
- KMK (HRSG.) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005.
- KRAMMER, R. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen.* Ein Kompetenz-Strukturmodell. Unter Mitarbeit von Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer. Wien: o.V.
- LUHMANN, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren.* 3. Auflage. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- MEYER, TH. (2009). *Was ist Demokratie?* Eine diskursive Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- MFSW (2007). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen: Politik/Wirtschaft.* Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Rittersbach Verlag.
- RICHTER, D. (2009). Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Heft 1, 91–103.
- SCHMIDT, M. G. (2008). *Demokratietheorien.* Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- SUTOR, B. (1984). *Neue Grundlegung politischer Bildung.* 2 Bände. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- ZFPP (2006). Neues DFG-Schwerpunktprogramm »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen«. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 137–138.

Entscheiden als Dimension der politischen Handlungskompetenz

1 Entscheidungen und Entscheidungsregeln in der Politik

Eine besondere Leistung des politischen Systems für moderne Gesellschaften besteht darin, dass es kollektiv verbindliche Entscheidungen zur Lösung gesellschaftlicher Konflikte bereitstellt. Politisches Handeln impliziert demzufolge immer auch Entscheidungsprozesse, und das vor allem dann, wenn ein Konsens zwischen den Beteiligten nicht vorausgesetzt werden kann (Eberlein & Grande, 2003, S. 175f.). Dies gilt nicht nur für jene Phase des Politikprozesses, in der Gesetze und politische Programme formal entschieden werden. Bereits die Frage, ob ein Problem überhaupt und in welcher Form auf die politische Tagesordnung genommen werden soll, ist angesichts der Vielzahl gesellschaftlicher Anliegen und staatlicher Aufgaben stets auch entscheidungsbedürftig. Dasselbe gilt u. a. für die Festlegung von Zuständigkeiten der Problembearbeitung oder der Auswahl von Entscheidungsalternativen, weshalb Entscheidungsregeln zumeist verbindlich festgelegt werden. In modernen Demokratien gibt es eine Vielzahl von Entscheidungsregeln, die sich im wesentlichen drei Idealtypen zuordnen lassen (Eberlein & Grande, 2003, S. 176f.), nämlich in

- hierarchisch strukturierte Entscheidungsfindungen
- Mehrheitsentscheide sowie in
- Verhandlungs- bzw. Konsenslösungen.

Die Frage, auf welche Weise politische Entscheidungen am besten getroffen werden können, gehört deshalb zu den Kernfragen der Politikwissenschaft und spielt ebenfalls dann weiter in der Politikdidaktik eine bedeutende Rolle. Gemessen an den Anforderungen von Transparenz und Reversibilität müssen die Entscheidungsregeln effektiv, funktional sowie legitim sein. Dabei ist die Rationalität bei hierarchisch getroffenen Entscheidungen zahlreichen Restriktionen unterworfen. Um sachangemessene Problemlösungen im Sinne eines Gesamtnutzens finden zu können, ist diese Entscheidungsregel häufig an Informationen über das Politikfeld

gekoppelt, die nur dezentral an der Organisationsbasis oder bei den Adressaten bzw. den Betroffenen von Entscheidungen vorhanden sind. Gleichzeitig sind die Kapazitäten der Organisationsspitze, verfügbare Informationen angemessen aufnehmen und verarbeiten zu können, oft begrenzt. Beides zusammen genommen führt dazu, dass das Entscheidungswissen eventuell unvollständig bzw. fehlerhaft bleibt.

Nach der *Public-Choice*-Theorie gelten v. a. auch Politiker und Verwaltungsmitarbeiter als individuelle Nutzenmaximierer, die häufig unter dem Verdacht stehen, Entscheidungen v. a. im Hinblick auf ihren persönlichen Vorteil zu treffen, d. h. die Entscheider verhalten sich zwar rational, aber nicht im Sinne des Gemeinwohls, sondern nur im Sinne ihres Eigennutzes. Das Problem stellt sich an allen Übergängen der oben beschriebenen Legitimationskette, zwischen Wählern und Abgeordneten, zwischen Parlamenten und Verwaltungen sowie innerhalb von Verwaltungen (Eberlein & Grande, 2003, S. 180).

Der Mehrheitsentscheid gilt als die für ein demokratisches Gemeinwesen attraktivste Entscheidungsregel, da sie Praktikabilität mit hoher Legitimationskraft verbindet. Schließlich gilt die Mehrheitsregel auch als besonders fair und legitim, da in diesem Zusammenhang vor allem auf die Gleichheit der Entscheidungsbeteiligten (*one man – one vote*) abgestellt wird (Offe, 1984, S. 153). Bei näherer Betrachtung zeigt sich freilich, dass auch die Leistungsfähigkeit des Mehrheitsprinzips als Verfahren zur Herstellung kollektivbindender Entscheidungen begrenzt ist. Der zentrale Einwand betrifft die Frage, ob die Mehrheitsregel tatsächlich in der Lage ist, den »Willen des Volkes« zum Ausdruck zu bringen. Das Problem besteht darin, dass der Volkswille schwankend und für Manipulationen anfällig sein kann. Damit können Mehrheitsabstimmungen sachlich unangemessene Entscheidungen erzeugen. Dies war auch ein Grund dafür, weshalb die Demokratie in der antiken politischen Philosophie als schlechte Verfassung galt (Eberlein & Grande, 2003, S. 182). Nach dieser Logik kann eine stark betroffene und engagierte Minderheit in einer für sie wichtigen Angelegenheit von einer desinteressierten Mehrheit überstimmt werden (Guggenberger, 1984).

Die moderne politische Theorie hat deshalb versucht, die Legitimation des Mehrheitsprinzips dadurch zu stärken, dass seine Anwendbarkeit an bestimmte prozedurale Anforderungen geknüpft wird. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht die mögliche Reversibilität von Entscheidungen, um stets alternative Entwürfe heranziehen zu können. So können Mehrheitsentscheidungen auch nur dann Anerkennung für sich beanspruchen, wenn die unterlegene Minderheit eine begründete Chance hat,

ihrerseits selbst zur Mehrheit zu werden und dann die Politik in ihrem Sinne beeinflussen kann. Das System des alternativen Machtwechsels wird so zur Grundlage und Legitimation des Mehrheitsprinzips in der Demokratie (Gusy, 1984, S. 72). Dies setzt voraus, dass Wahlentscheidungen in regelmäßigen Abständen stattfinden und dann getroffene Entscheidungen grundsätzlich revidierbar und in ihren Konsequenzen reversibel und korrigierbar sind. Die aktuelle Minderheit zeigt in der Regel die Bereitschaft zur Akzeptanz, da sie die Aussicht hat, bei der nächsten Wahl die Mehrheit zu stellen und Entscheidungen wieder in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Die Anwendung der Mehrheitsregel setzt also eine gewisse Homogenität der Mitglieder eines Gemeinwesens voraus, welche die Wahrscheinlichkeit von grundsätzlichen Konflikten vermindert. Das Mehrheitsprinzip kann zum anderen aber auch daran leiden, dass die Revidierbarkeit von Entscheidungen in vielen Politikbereichen nicht mehr gewährleistet ist. Dies kann dann der Fall sein, wenn die Funktionsbedingungen des Mehrheitsprinzips durch gesellschaftliche Entwicklungen ausgehöhlt werden, und zwar insbesondere durch die zunehmende sachliche Komplexität und Risikobehaftung von Entscheidungsmaterien oder die zunehmende soziokulturelle Heterogenität in modernen Gesellschaften (Eberlein & Grande, 2003, S. 185).

Gerade die politische Konfliktlösung und Entscheidungsfindung durch Verhandlungen scheint daher in modernen Demokratien eine immer größere Bedeutung zu gewinnen, so dass der klassische Typus der Mehrheitsdemokratie zunehmend durch die Konsens- oder Verhandlungsdemokratie verdrängt zu werden scheint.

Entscheidungen im Konsens – also beruhend auf der unmittelbaren Zustimmung aller Beteiligten – haben einen offensichtlichen Vorzug, den kein anderer Entscheidungsmodus für sich in Anspruch nehmen kann, da sich niemand einer Entscheidung unterwerfen muss, der er nicht freiwillig zugestimmt hat. Dieser Weg der politischen Entscheidungsfindung kommt dem liberalen Ideal der individuellen Freiheit und Selbstbestimmung sowie der angestrebten Identität zwischen Regierten und Regierenden am nächsten.

Das Konsensprinzip hat allerdings mitunter gravierende Schwächen, denn durch die immanente Vetoposition eines jeden Entscheidungsbeteiligten können die Kosten hoch und die Länge der Verfahren ungewiss sein. Aus diesen Gründen erscheint das Konsensprinzip auch als suboptimales Entscheidungsverfahren, und seine Anwendung gilt zumeist nur in solchen Fällen als erstrebenswert, in denen wirksamere politische Entscheidungsverfahren entweder nicht zur Verfügung stehen oder aufgrund

besonderer Umstände nicht anwendbar sind. Auch die Politikwissenschaft nahm lange Zeit die auf der Mehrheitsregel und Parteienkonkurrenz beruhende Wettbewerbsdemokratie zum ausschließlichen Maßstab einer legitimen und funktionierenden Demokratie (Eberlein & Grande, 2003, S. 187).

Inzwischen ist allgemein anerkannt, dass die Mehrzahl der modernen Demokratien dem Typus der »Konsensdemokratie« zuzuordnen ist, also starke Verhandlungselemente aufweisen. Die zunehmende Bedeutung von Verhandlungen als Modus der politischen Entscheidungsfindung und Konfliktlösung geht einher mit ihrer Neubewertung in der Politikwissenschaft. Diese hat gezeigt, dass die Konsensdemokratien in ihrem Leistungsprofil den auf die Mehrheitsregel setzenden Wettbewerbsdemokratien zumindest ebenbürtig, wenn nicht gar überlegen sind. Länder mit starken verhandlungsdemokratischen Elementen besitzen nicht nur eine große politische Stabilität, sie sind darüber hinaus auch in der Lage, diese mit einer großen wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und einem hohen Niveau an sozialer Sicherung zu kombinieren (Eberlein & Grande, 2003, S. 187).

2 Genese und Herleitung der Dimension des Entscheidens in der Politikdidaktik

Die Dimension des Entscheidens hat in der Politikdidaktik bislang eine eher untergeordnete Rolle gespielt. In den Demokratievorstellungen des Politikdidaktikers Kurt Gerhard Fischer erfährt diese insofern erstmals dezidiert eine Bedeutung, als sie im Katalog seiner Einsichten aufgegriffen und bewertet wird. Hierbei wird das menschliche Freiheitsstreben in seiner Zielrichtung auf die Autonomie in der Entscheidung für (demokratische) Werte und ihre Verwirklichung als grundlegend für die politische Bildung erachtet (Gagel, 1995, S. 140f.). Noch einen Schritt weiter geht der Politikdidaktiker Bernhard Sutor. Nach seinem Politikverständnis sollen die Lernenden einen auf Politik bezogenen Unterricht erhalten, in dem die Kategorien der politischen Bildung in der Phasenstruktur der Problemanalyse auf einen konflikt- und entscheidungsorientierten Unterricht hinauslaufen. Dieser Schritt erfolgt in der dritten Hauptphase seiner Problemanalyse, in der die Phasen der Urteilsbildung und Entscheidungsdiskussion mit den Kategorien der Menschenwürde (Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden), der Zumutbarkeit im Rahmen eines gesellschaftlichen Grundkonsenses sowie der Legitimität und des Gemeinwohls in Verbindung gebracht werden. In einem solchen entscheidungsorientierten Unter-

richt werden dessen Wirksamkeit sowie die Folgen und Verantwortbarkeit mit der Frage nach der Lösbarkeit des Konflikts bzw. des Problems verknüpft (Gagel, 1995, S. 262ff.; Sutor, 1992, S. 35). Idealerweise versuchen die Lernenden sich hierbei ein eigenes Urteil über das Spannungsverhältnis zwischen ihren individuellen Interessen und dem Gemeinwohl sowie über ihre zukünftige Rolle als Bürger in der Gesellschaft zu bilden, indem sie eigene Lösungsvorschläge entwickeln und dabei die möglichen Folgen ihrer »angedachten« bzw. simulierten Entscheidungen abwägen.

Insbesondere bei anstehenden kommunalpolitischen Entscheidungen oder Anlässen, die einen persönlichen Entscheidungsdruck in prekären Situationen innerhalb der eigenen Lebenswelt erzeugen, kann der persönliche Erfahrungsbereich der Lernenden zusammenfallen mit der Lösung einer politischen Problemstellung oder auch mit der einer individuellen ökonomisch geprägten Lebenssituation. Diese kann beispielsweise in einer zeitlich in die Zukunft reichenden Berufswahlentscheidung oder auch in Form von Kauf- und Vorsorgeentscheidungen, wie sie etwa bei sozialpolitisch relevanten Lehrplanthemen in Form von privaten Altersvorsorgemaßnahmen vermittelt werden sollen, begründet sein. Insofern kann hier auf Schul- und Unterrichtsebene durchaus über das Stadium des simulativen Probehandelns hinausgegangen werden, wie es beispielsweise in dem älteren didaktischen Dreischritt »Sehen – Beurteilen – Handeln« des Politikdidaktikers Wolfgang Hilligen (Hilligen, 1985) noch nicht so konsequent vorgesehen war.

In einem ähnlichen didaktischen Dreischritt jüngerer Datums, der die Kompetenzbereiche »Erkennen – Bewerten – Handeln« (KMK & BMZ, 2007) umfasst, ist diese Abfolge in seiner politischen und globalen Relevanz von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung weiterentwickelt worden. Die vorgeschlagenen Kompetenzbereiche schließen sowohl an die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD als auch an den europäischen Referenzrahmen »Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen« (Deutscher Bundesrat, 2005) an. Das Besondere des Lernbereichs Globale Entwicklung besteht darin, dass er nicht wie integrative Lernbereiche durch den Zusammenschluss bestimmter Fächer entsteht, sondern aufgrund eines eigenen fächerübergreifenden Gegenstandsbereichs und spezifischen Weltzugangs sowie einer jahrzehntelangen Entwicklung als entwicklungspolitischer Bildung auch wesentliche Merkmale einer Domäne aufweist. Dieser integrative Begriff entspricht auch

dem Kompetenzverständnis, das dem *European Qualifications Framework* (EQF) zugrunde liegt (Commission of the European Communities, 2005).

Handlungs- und Entscheidungskompetenzen sind im Bereich der nachhaltigen Entwicklung reflektiv an Werte und Normen gebunden und spielen für die zentralen Ziele des Lernbereichs eine entscheidende Rolle. Es geht dabei u. a. um die Kompetenzen zur Konfliktlösung, Ambiguitätstoleranz und Innovationsbereitschaft. Desweiteren ist die Fähigkeit zur Partizipation und Mitgestaltung an Entwicklungsprozessen aber v. a. auch die Bereitschaft, das eigene Verhalten mit den persönlichen Grundsätzen einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung in Einklang zu bringen, ein wesentlicher Aspekt innerhalb dieser Kompetenzbereiche. Dabei sind Wahlentscheidungen zwischen verschiedenen Handlungsweisen, Normen- und Interessenskonflikten zu treffen und dabei ebenfalls die direkten und indirekten Folgen dieser Handlungsentscheidungen abzuschätzen. Das im Beutelsbacher Konsens verankerte Überwältigungsverbot stößt hier an seine Grenzen, da es sich bei dem Lernfeld der nachhaltigen Entwicklung um normative Werthaltungen handelt, die im Prinzip außerhalb von Verhandlungsfreiheiten liegen.

Demzufolge geht die in Artikel 20a des Grundgesetzes als Staatsziel formulierte Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen einher mit der notwendigen mündigen Entscheidung von Schülerinnen und Schülern für das Bildungsziel einer nachhaltigen Entwicklung. Auf der Handlungs- und Entscheidungsebene sind daher als Grundkompetenzen des Lernbereichs globale Entwicklungen die Partizipations- und Mitgestaltungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern unabdingbar, da diese aufgrund ihrer mündigen Entscheidungskompetenz bereit und imstande sein sollen, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und im beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

3 Handlungs- und Entscheidungsorientierung als Prinzipien der Politikdidaktik

Das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung besitzt in der Politikdidaktik eine doppelte Bedeutung. Zum einen sollen die Lernenden befähigt werden, über politische Sachverhalte eine eigene politische Urteils- und Handlungskompetenz zu entwickeln, zum anderen bedeutet die Handlungsorientierung aber auch gleichzeitig ein Lehr- und Lernkonzept (Klippert, 1996, S. 277).

Auf der Zielebene steht das Paradigma des mündigen Bürgers, der seine Rolle in der Demokratie und Gesellschaft mit möglichst hoher Partizipationsbereitschaft ausfüllen soll. Dieser zweifellos hohe Anspruch geht einher mit Bürgerleitbildern, die in Stufungen vom »Zuschauerdemokraten« über den reflektierenden und interventionsfähigen Bürger bis hin zum »Aktivbürger« beschrieben werden (Ackermann, 1999, S. 170 ff.). Demokratie ist demnach auf Bürgerinnen und Bürger angewiesen, die sich »ihres eigenen Verstandes bedienen« und sich für ihre eigenen Belange und die anderer Menschen einsetzen. In diesem letztlich persönlichen Entscheidungsprozess sollen die Lernenden durch gemeinwohlorientierte Lernziele zu lebenslangem politischem Interesse und Engagement angeregt werden. Die Fähigkeit bzw. Kompetenz zur eigenen unangepassten Analyse, zum unabhängigen Urteil sowie zum selbstständigen Handeln und gemeinwohlorientierten Entscheiden unterscheidet den »mündigen Bürger« grundlegend vom Untertanen früherer Zeiten, aber auch vom politisch unkundigen und desinteressierten Bürger der Gegenwart (Breit, 1998, S. 104).

Sollen diese Kompetenzen wirksam ausgebildet werden können, gilt es v. a. auch die Methodenkompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu stärken. Diese lassen sich grob in reale sowie simulative Handlungsmethoden unterscheiden. Während das reale Handeln sich nahezu ausschließlich auf den politischen Nahraum beschränkt, ermöglicht das simulative Handeln v. a. durch Makromethoden wie Planspielen, Entscheidungsspielen, Konferenzspielen, Fallstudien, Szenariotechniken oder Zukunftswerkstätten auch politische Vorgänge auf nationaler und globaler Ebene bzw. innerhalb der internationalen Beziehungen zu diskutieren und auszuhandeln. Simulationen setzen die Übernahme von Rollenverhalten voraus und erfordern in diesem Sinne Entscheidungen. Die aktive Bewältigung von politischen Problemlagen lässt sich in ihrer Prozesshaftigkeit durch das Analyseinstrument des Politikzyklus darstellen, der eine stets wiederkehrende Revision und Neudefinition von Entscheidungen aufzeigt, wenn nicht gar voraussetzt.

Entscheidungsorientierter Unterricht bedeutet deshalb auch immer handlungsorientierter Unterricht, umgekehrt kommt dem handlungsorientierten Unterricht nicht immer ein entscheidungsorientierter Unterricht gleich. Andererseits können dem Entscheiden auf Schülerebene Handlungen vorausgegangen sein, oder Entscheidungen können auch erst Handlungen erzeugen. Es kann jedenfalls festgestellt werden, dass diese beiden politikdidaktischen Prinzipien untrennbar miteinander verbunden sind. Die Handlungs- wie auch die Entscheidungsorientierung sind demnach

Bestandteile der Zieldimension des Unterrichts, die sich ebenfalls in ihren Inhalten widerspiegeln müssen. Politisches Handeln konkretisiert sich in politischen Entscheidungsprozessen, die als Inhalte handlungsorientierten Politikunterricht bewirken. Diese können dann als kollektive oder individuelle Entscheidungsprozesse im Unterricht zur Geltung kommen.

Ein entscheidungsorientierter Politikunterricht arbeitet somit der zunehmenden Erfahrung aus »zweiter Hand« entgegen, so dass durch diesen Schülerinnen und Schüler zumindest ansatzweise Primärerfahrungen machen können (Massing, 1998, S. 150). Dies bedeutet, dass die Lernenden politische Probleme und Realitätsausschnitte möglichst authentisch erfahren, erforschen sowie politisch aufarbeiten können und daran lernen, eigene Sicht- und Urteilsweisen bzw. Entscheidungsvorschläge zu entwickeln (Klippert, 1988, S. 91).

Auf der Methodenebene beinhaltet das Entscheiden bzw. der entscheidungsorientierte Politikunterricht einen doppelten Aspekt, denn hierbei kommen sowohl eine Innenperspektive wie auch eine Außenperspektive zum Tragen. Idealerweise soll aus dem Innenaspekt ein Außenaspekt erwachsen, mittels dem die Lernenden in die Lage versetzt werden können, ihre im Unterricht erworbenen Entscheidungsmethoden und -kompetenzen für ihre (späteren) Partizipationsmöglichkeiten in Gesellschaft und Politik anzuwenden und ihre Bürgerrolle wahrzunehmen. Mit der Wahl der Unterrichtsmethoden entscheiden sich die Lehrenden gleichzeitig auch für eine bestimmte Form des entscheidungsorientierten Unterrichts. Damit bedingen Ziele und Inhalte des Unterrichts auch die Auswahl von bestimmten Methoden und umgekehrt.

Im Vordergrund eines solchen Politikunterrichts steht generell die Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungen als kollektiven Handlungsprozessen. Mit diesen Vorgaben wird der Schwerpunkt des Unterrichts sowohl auf die politischen Inhalte als auch auf die Prozessdimension gelegt. Besonders geeignet erscheinen hier die Methoden der Entscheidungsspiele, die den inhaltlichen Schwerpunkt des Politikunterrichts von der *Policy*-Dimension hin zur *Politics*-Dimension verlegen, das heißt zu Fragen der Interessen und der Interessendurchsetzung, der Konflikte und Machtverhältnisse, der Strategien und der Voraussetzungen von Kompromissbildungen bis hin zur Entscheidungsfindung der Lernenden (Massing, 1998, S. 153). Durch solcherart angewandte Methoden kann man der Gefahr des »unpolitischen Politikunterrichts« entgehen. Desweiteren wird der Gefahr einer vorschnellen Harmonisierung von Konfliktsituationen vorgebeugt. Die Intention von Entscheidungsspielen ist es zu zeigen, dass Politik sich zumeist in Dilemma-Situationen befindet, in denen es die

alleinige richtige Lösung in der Regel nicht gibt, da jede Entscheidung auch negative Auswirkungen auf bestimmte Gruppen hat. Somit werden die Voraussetzungen von Kompromissbildungen sowie die Grenzen politischer Handlungsmöglichkeiten eher nachvollziehbar und die Lernenden erleben, wie politische Entscheidungen zu weiteren Problemlösungsinitiativen und Reaktionen führen sowie neue Problemsituationen schaffen, aus denen dann die Notwendigkeit weiterer Entscheidungen erfolgt. Analog zum Politikzyklus können sie erfassen, dass politisches Handeln Probleme bewältigt, aber auch gleichzeitig neue Probleme erzeugt. Diese Merkmale des Politischen lassen sich authentisch kaum über ausschließlich kognitive Lernprozesse vermitteln. Erst die Kombination von Wissenseignung und eigenen Erfahrungen bzw. Entscheidungskompetenzen können zu einem »Politikbewusstsein« führen, das tragfähig in lebenslanges politisches Engagement und vertiefte Einsichten über das Politische mündet.

Im Politikunterricht besteht die Aufgabe der Lernenden nicht zuletzt auch darin, den realen politischen Entscheidungsprozess nachzuvollziehen, um daran die Kompetenzen des »Mitdenkens« oder gar des »Vorausdenkens« von gegenwärtig oder zukünftig notwendigen politischen Entscheidungen zu entwickeln bzw. antizipieren zu können. Der Bezug zum Lernenden besteht folglich in der mentalen Beteiligung an diesen Entscheidungsprozessen, innerhalb derer durchaus die persönliche Entscheidung im Sinne des eigenen Handelns verlangt werden kann, wie es methodisch u. a. bei Simulations- und Entscheidungsspielen vorgesehen ist. Der herkömmliche didaktische Dreischritt kann und sollte deshalb um die Komponente des politischen Entscheidens – in Verbindung mit der verstärkten Ausbildung von Methodenkompetenzen – erweitert werden, um eine möglichst zielorientierte Perspektive des Handelns zu gewährleisten.

4 Die Kompetenz des Entscheidens im Politikunterricht

Es geht im schulischen Bereich um das Aufzeigen von stets alternativen Wahlmöglichkeiten für ein gutes und nachhaltiges Leben in der Zukunft, die mit individuellen Entscheidungen einzelner Schülerinnen und Schüler für sich allein oder in Gruppenentscheidungen im Klassenverband einhergehen können (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 98 f). Hier kann die Verbindung zu einem aktuellen Kompetenzmodell in der politischen Bildung hergestellt werden, welches als Basiskonzepte die Begrifflichkeiten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl vorsieht (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010).

Auf der Entscheidungsebene kann sowohl eine Innenperspektive als auch eine Außenperspektive vorgenommen werden. Während die Innenperspektive sich im örtlich und räumlich begrenzten Klassenzimmer abspielt und allenfalls das politische Entscheiden sich in einem Probehandeln manifestiert, gewährt die Außenperspektive vor allem im außerschulischen Unterrichtsgeschehen größere Freiheiten. Hier sind Aktions- und Entscheidungskompetenzen stärker in der Realität abbildbar, die zuweilen sogar in Bürgeraktionen einmünden können (Brunold, 2007, S.75 ff). Zudem werden hier Problemlösungs- und Entscheidungskompetenzen notwendig, die über das Alltagswissen hinaus die Lernenden mitunter sogar zu Aktivbürgern werden lassen. Im Klassenzimmer selbst ist der Erfahrungshorizont begrenzt und wird kaum über die Reflexions- bzw. die simulierte Interventionsebene hinausreichen können. Schwierig erscheint hierbei auch die Frage der didaktischen Reduktion von Entscheidungsschritten sowie deren Elementarisierung.

Diese zeigen sich u. a. in Wahl-, Kauf- oder Partizipationsentscheidungen, die sich in der öffentlichen oder privaten Sphäre bzw. individuell oder kollektiv manifestieren. Sollen beispielsweise parlamentarische Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip oder konsensuale Verfahren nach dem Verhandlungsprinzip im Politikunterricht retrospektiv nachgespielt werden, liegt eine sogenannte »ex-post-facto« – Entscheidungsfindung vor. Zukünftige Entscheidungen können prospektiv in einem »ex-ante-facto« – Verfahren antizipiert, und dieses kann nach dem tatsächlichen Entscheiden dann mit der Realität verglichen werden. Hierbei werden die Stärken und Schwächen bzw. die Möglichkeiten von Entscheidungs- und Simulationsspielen deutlich, die auch nach dem Fallprinzip die Annäherung an Realbegegnungen bzw. reales Handeln ermöglichen. Entscheidungsspiele können am treffendsten mit Dilemma-Methoden exemplifiziert und verdeutlicht werden, vor allem dann, wenn individuelle Anreizstrukturen mit gemeinwohlorientierten Interessen zusammentreffen. Vor allem im Bereich globaler Gefährdungen, bei denen es auch um die Frage einer gerechten Bewirtschaftung von öffentlichen und kollektiven Gütern geht, kann dies eindruckliche und nachhaltige Lernerfolge für die Lernenden zeitigen. Letztlich kann als Voraussetzung für die Entscheidungsfähigkeit von Lernenden und damit die Entwicklung von Entscheidungskompetenzen gelten, dass diese an die Möglichkeit der Revidierbarkeit von Entscheidungen gekoppelt sind, denn nur dadurch können die Lernenden das Prozesshafte in der Politik nachvollziehen.

5 Die Bedeutung der ökonomischen Verhaltenstheorie für die politische Bildung

Die ökonomische Bildung scheint einen Schritt weiter zu sein, wenn sie festzustellen glaubt, dass der politischen Bildung eine konsistente und den Bedingungen der modernen Gesellschaft angemessene Theorie zur Beurteilung der Reichweite ihrer Bildungsarbeit fehle (Krol & Zoerner, 2008, S. 104). Als kennzeichnend für den ökonomischen Denkansatz werden u. a. die »ökonomische Verhaltenstheorie«, das Denken in Kreislaufzusammenhängen sowie durch staatliches Handeln gerahmte und ordnungspolitisch flankierte Wettbewerbsprozesse gesehen. Hierzu besonders geeignet erscheinen Themen zum demographischem Wandel, zur Globalisierung oder zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen, bei denen Kenntnisse über ökonomische Gesetzmäßigkeiten zur Entideologisierung des gesellschaftlichen Diskurses beitragen könnten, die Notwendigkeit von Reformen verdeutlicht sowie ihre strategische Ausrichtung beeinflusst werden können (Krol & Zoerner, 2008, S. 107). Insbesondere die »ökonomische Verhaltenstheorie« wird herangezogen, um Entscheidungen in individuellen Handlungssituationen zu begründen und in der Unterscheidung von angelegten Präferenzen und Restriktionen systematische Erklärungen und Lösungen von Problemlagen anzubieten, bei denen dieselben Personen als Angehörige unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme, das heißt in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Verhaltensmuster zeigen (Krol & Zoerner, 2008, S. 110). Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht das Modell des »Homo Oeconomicus«, das von der Annahme ausgeht, dass Individuen stets bestrebt sind, ihren Nutzen unter den Handlungsbeschränkungen der jeweiligen Situation zu maximieren und hiernach auch ihre Entscheidungen auszurichten. Solche rollenspezifischen Ausdifferenzierungen des Selbstinteresses werden aber erst dann fruchtbar, wenn sie mit den Restriktionen konfrontiert werden, unter denen die jeweiligen Akteure ihre Ziele verfolgen. So verlangt zum Beispiel die Anbahnung umweltverträglicher Verhaltensweisen auch die Einbeziehung der – nicht nur monetär zu fassenden – Kosten von gewünschten Verhaltensänderungen, in denen Wissen, Einstellungen und Werte einerseits und tatsächliches Verhalten andererseits auseinanderfallen. Nach wie vor nur marginal berücksichtigt werden hier immer noch die externen ökologischen und ökonomischen Kosten des Naturverbrauchs, die zu wenig in die Kalkulationen von Kostenrechnungen eingehen.

Solche Konstellationen und Widersprüchlichkeiten müssen dann auch nicht als Paradoxon des menschlichen Verhaltens wahrgenommen werden,

sondern es kann erklärt werden, weshalb beispielsweise umweltbewusste Individuen ihren Müll trennen, aber gleichzeitig extensiv umweltbelastende Mobilitätsformen nutzen. In Situationen dieser Art sind Verhaltensänderungen ambivalent und für den Einzelnen mit individuell verschieden hohen Kosten und Anstrengungsbereitschaften verbunden. Während der eigene Beitrag zur jeweiligen Problemlösung unsicher bleibt, wird in den Augen des Verursachers das eigene Verhalten stets auch mit dem des jeweils anderen abgeglichen. So bleibt beispielsweise der freiwillige Fangverzicht nur eines Fischers zum Zwecke der Regeneration der Fischbestände durch das nicht nachhaltige Verhalten von anderen Fischern ausbeutbar und landet mit hoher Wahrscheinlichkeit in deren Netzen. Die freiwillige Entscheidung Einiger zum Verzicht auf einen PKW kann kaum einen spürbaren Beitrag zur Verringerung der allgemeinen CO₂-Emissionen leisten, denn durch diesen wird kein Anreiz zu einer Reduktion bei der Gesamtflotte erzielt. Stattdessen wird in mehrfacher Hinsicht das »Trittbrettfahrerprinzip« gefördert, da ja auch die Steuern von Nicht-PKW-Haltern unter anderem in Abwrackprämien oder Straßenbauprojekte einfließen. Moralische Appelle an ethisch korrektes Handeln müssen hier demzufolge zu kurz greifen und stattdessen beim Einzelnen in Verantwortungs- und Verhaltenszumutungen einmünden, so dass Kompetenzen zum Denken in ordnungspolitischen und gemeinwohlorientierten Zusammenhängen bei den Lernenden nur schwer einzufordern sind. Die bei der Analyse gesellschaftlicher Probleme zumeist auftretenden Dilemmastrukturen sind durch konfligierende Interessen von Akteuren oder Veto-Spielern gekennzeichnet, die auch im Unterricht durch die Anbahnung von kooperierenden Entscheidungen fruchtbar gemacht und mitunter auch einer Lösung näher gebracht werden können.

6 Stuttgart 21 als Beispiel eines politischen Entscheidungsprozesses

In methodisch-didaktischer Hinsicht sollten für den Politikunterricht deshalb Anleihen aus den politischen Handlungs- und Entscheidungstheorien herangezogen werden, die Probleme und Aspekte der Entscheidung und Entscheidungsfindung u. a. bei Fragen der Risikoabschätzung, der Nutzenmessung oder der Präferenzordnung thematisieren (Druve & Kunz, 1996). Dieser Ansatz scheint besonders erfolgversprechend und fruchtbar in interdependenten politischen Spannungsfeldern wie denen zwischen Ökonomie und Ökologie zu sein, da er den Anspruch besitzt, Wissen

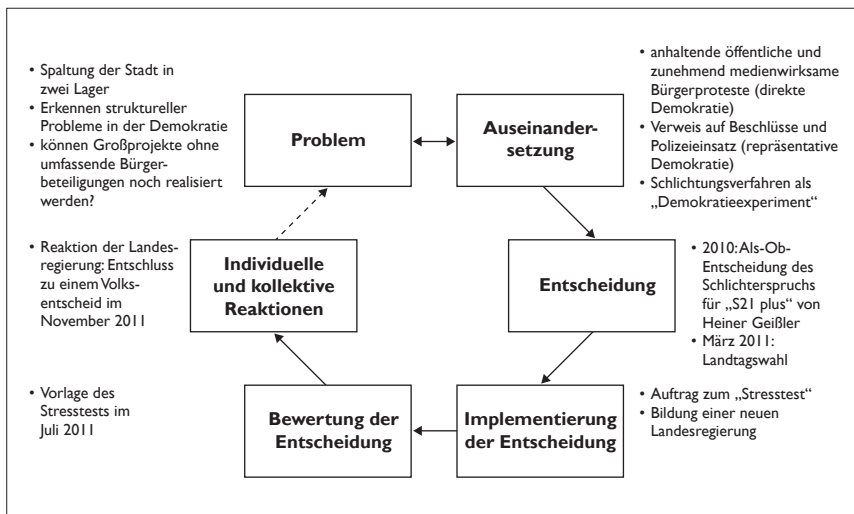
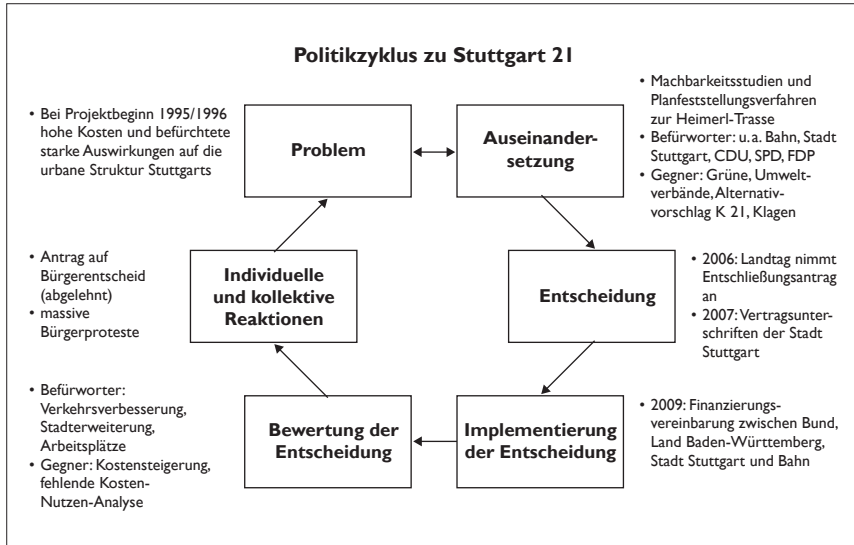
in Entscheidungshandeln zu überführen und anzuwenden. Hier hat auch der Politikzyklus als methodisches Analyseinstrument seine Berechtigung, gehen doch politische Prozesse in der Auseinandersetzung mit Problemstellungen stets mit immer wiederkehrenden neuen politischen Entscheidungen und deren »Fehlerfreundlichkeit« bzw. Revisionsbedürftigkeit in einem gemeinwohlorientierten politischen Ordnungsrahmen einher.

Für den Politikunterricht können die Möglichkeiten der Entscheidungsfindung auch nach den Beteiligungsformen der repräsentativen bzw. der direkten oder plebiszitären Demokratie unterteilt werden. Nach den eingangs beschriebenen drei Idealtypen von Entscheidungsregeln wäre das hierarchisch strukturierte Entscheidungsprinzip sowie der Mehrheitsentscheid stärker der repräsentativen sowie die Verhandlungs- bzw. Konsenslösung eher der Form der plebiszitären oder direkten Demokratie zuzuordnen. Als Beispiel für einen solcherart zu strukturierenden politischen Entscheidungsprozess sollen die Auseinandersetzungen um das Projekt Stuttgart 21 herangezogen werden, die sich folgendermaßen charakterisieren lassen:

- Als Signum für ein hierarchisch strukturiertes Entscheidungsprinzip können die bahninternen Planungsabläufe des Staatsunternehmens Deutsche Bahn AG identifiziert werden, die sich nur schwer parlamentarischen Kontrollgremien unterziehen lassen.
- Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip wurden und werden v. a. in den Gremien des Gemeinderats der Stadt Stuttgart im Regionalparlament des Verbandes der Region Stuttgart, im Landtag von Baden-Württemberg sowie im Bundestag gefällt.
- Entscheidungen in Form von Verhandlungs- bzw. Konsenslösungen wurden in einem »Schlichtungsverfahren« unter der Ägide von Heiner Geißler erprobt, um eine möglichst transparente und breite öffentliche Kommunikation und Information über das Projekt Stuttgart 21 herzustellen. Am Ende des von Geißler als »Demokratieexperiment« propagierten Verfahrens stand – quasi für eine »Als-Ob-Entscheidung« – ein umstrittener Schlichterspruch. In der Gesamtschau der verschiedenen Entscheidungsprozesse wird hier die Frage nach der Legitimität von repräsentativen und plebiszitären bzw. direkten Formen von Elementen der Demokratie aufgeworfen.

Für die Politikdidaktik besonders virulent ist die Tatsache, dass bei diesem Beispiel die Wirksamkeit des realen Handelns dadurch gesteigert wurde, dass sich Tausende von Schülerinnen und Schüler in einer sogenannten »Jugendoffensive« zusammenschlossen, um an dem politischen Willensbildungsprozess über das kontrovers diskutierte Projekt Stuttgart 21 teil-

zunehmen. Deren aktive Beteiligung an der realen Politik als gemeinwohlorientiertes bürgerschaftliches Engagement im Nahbereich kommt der Methode der Bürgeraktion nahe (Brunold, 2007, S. 73).



Literatur

- ACKERMANN, P. (1999). Der interventionsfähige Bürger als zukunftsfähiges Leitbild. *Der Bürger im Staat*, 170–173.
- BREIT, G. (1998). Handlungsorientierung im Politikunterricht. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 144–160). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BRUNOLD, A. (2007). Bürgeraktion. In S. Reinhardt & D. Richter (Hrsg.), *Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 73–77). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005). *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning. Commission Staff Working Document. SEC 957*. Brussels. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.7.2011).
- DEUTSCHER BUNDESRAT (2005). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein europäischer Referenzrahmen. Drucksache 820/05*, Bonn.
- DRUWE, U. & KUNZ, V. (1996). *Handlungs- und Entscheidungstheorie in der Politikwissenschaft. Eine Einführung in Konzepte und Forschungsstand*. Opladen: Leske + Budrich.
- EBERLEIN, B. & GRANDE, E. (2003). Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. In K. Schubert & N. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 175–202). München/Wien: Oldenbourg.
- GAGEL, W. (1995). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989*. Opladen: Leske + Budrich.
- GUGGENBERGER, B. (1984). An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. In B. Guggenberger & C. Offe (Hrsg.), *An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. Politik und Soziologie der Mehrheitsregel* (S. 184–195). Opladen: Leske + Budrich.
- GUSY, C. (1984). Das Mehrheitsprinzip im demokratischen Staat. In B. Guggenberger & C. Offe (Hrsg.), *An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. Politik und Soziologie der Mehrheitsregel* (S. 61–82). Opladen: Leske + Budrich.
- HILLIGEN, W. (1985). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge*. Opladen: Leske + Budrich.
- KLIPPERT, H. (1988). Durch Erfahrung lernen. Ein Prinzip (auch) für die politische Bildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Methoden der politischen Bildung* (S. 75–93). Bonn.
- KMK & BMZ (2007). Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. *Orientierungsrahmen für den*

Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Bonn.

KROL, G.-J. & ZOERNER, A. (2008). Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In H. Kaminski & G.-J. Krol, (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 91–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

MASSING, P. (1998). Lassen sich durch handlungsorientierten Unterricht Einsichten in das Politische gewinnen? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 144–160). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

OFFE, C. (1984). Politische Legitimation durch Mehrheitsentscheidung? In B. Guggenberger & C. Offe (Hrsg.), *An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. Politik und Soziologie der Mehrheitsregel* (S. 150–183). Opladen: Leske + Budrich.

SÜTOR, B. (1992). *Politische Bildung als Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

WEISSENO, G., DETJEN, J., JUCHLER, I., MASSING, P. & RICHTER, D. (2010). *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung

Einleitung

Seit langer Zeit gehört es zum Aufgabenspektrum der politischen Bildung, nicht nur politisches Wissen aufzubauen und mit der Demokratie vereinbare Einstellungen zu fördern, sondern auch einen Beitrag zur Entwicklung politischer Handlungsfähigkeiten zu leisten. Mit dieser Feststellung ist allerdings nichts darüber gesagt, ob und wie der alltägliche Politikunterricht der letztgenannten Aufgabe nachkommt. Und ebenso ist nichts darüber gesagt, welche Rolle die politischen Handlungsfähigkeiten in der Reflexion der Politikdidaktiker spielen.

Der vorliegende Beitrag will das Verhältnis der Politikdidaktik zu ihrem Gegenstand »Förderung politischer Handlungsfähigkeiten« näher beleuchten. Dies soll in sechs Schritten geschehen. Zunächst wird überblicksartig dargestellt, welchen Stellenwert das politische Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung oder – etwas allgemeiner formuliert – im Kontext von Überlegungen zur politischen Bildung einnimmt. Dann werden die wichtigsten Argumentationsmuster beleuchtet, die Politikdidaktiker zur Begründung und Legitimierung der Förderung politischer Handlungsfähigkeiten heranziehen. Im Anschluss daran folgt im Sinne eines Exkurses eine Synopse der den Bürgern in einer repräsentativen Demokratie eröffneten Möglichkeiten politischen Handelns. Da Adressat der politischen Bildung der spätere Normalbürger und nicht der spätere Politiker ist, muss sie das Spektrum der politischen Handlungsmöglichkeiten der Bürger/-innen im Auge behalten, darf es jedenfalls nicht leichtfertig übersehen. Der vierte Abschnitt dient einem doppelten Zweck: Zum einen versucht er, den recht vagen Begriff des Handelns näher zu bestimmen und ihn vom Urteilen abzugrenzen. Zum anderen präsentiert er die in der Politikdidaktik gegenwärtig vertretenen Auffassungen über die Komponenten politischer Handlungsfähigkeit. Danach werden Möglichkeiten und Grenzen der Förderung politischer Handlungsfähigkeiten in Schule und Unterricht erörtert. Schließlich werden die politischen Handlungsfähigkeiten

im Kontext der Bildungsstandards diskutiert: Welche Handlungen sollen in das Kompetenzstrukturmodell der politischen Bildung aufgenommen werden? Wie kann eine mögliche Graduierung der betreffenden Handlungen aussehen? Wie lässt sich die Handlungsfähigkeit messen?

1 Der Stellenwert des Handelns in der Politikdidaktik

Einen repräsentativen Überblick über den Stellenwert der politischen Handlungsfähigkeit in der Politikdidaktik bieten die von Kerstin Pohl geführten Interviews mit den Vertretern der Wissenschaft von der politischen Bildung. Von siebzehn befragten Politikdidaktikern antworteten vierzehn, dass die Förderung der politischen Handlungsfähigkeit eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung darstelle.

Wie selbstverständlich beziehen alle Befragten die Handlungsfähigkeit auf die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit, also auf politische Partizipation. Es gehe, so Paul Ackermann, um die Fähigkeit, sich in die Politik einmischen zu können. Tilman Grammes bezeichnet diese Fähigkeit als Interventionskompetenz. Besonders ausführlich äußert sich Sibylle Reinhardt zur Handlungsfähigkeit. Anzustreben sei, »zunehmend selbstständig Chancen zur Einflussnahme in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zu erkennen, zu nutzen und zukunftsorientiert zu erweitern« (Pohl (Hrsg.), 2004, S. 24, 52, 67, 94ff., 111, 127, 166, 184, 254, 272ff.).

Ein Blick in die Geschichte der Politikdidaktik zeigt, dass die ersten Hinweise auf die Bedeutung des Handelns von Wolfgang Hilligen stammen. Hilligens bekanntes, im Jahr 1957 erstmals veröffentlichtes Sozialkundelehrbuch drückt mit seinem Titel »Sehen – Beurteilen – Handeln« den methodischen Dreischritt bei der Bearbeitung politischer Probleme aus. Dieser Dreischritt, so Hilligen, kennzeichne die Politik, aber auch das Vorgehen der empirisch arbeitenden Sozialwissenschaften. Befasse sich der Politikunterricht mit politischen Problemen, biete sich deshalb ein Artikulationsschema an, an dessen Ende die Möglichkeiten des politischen Handelns zu erörtern seien: Was könne man, unter der Bedingung der Betroffenheit, als Einzelner oder durch die Gruppe, der man angehöre, tun, um das betreffende Problem zu lösen? (Hilligen, 1976, S. 224f.)

Im Unterrichtswerk »Sehen – Beurteilen – Handeln« gibt es folglich zu fast jedem Kapitel einen Abschnitt »Was man tun kann«. Die darunter versammelten Anregungen entsprechen jedoch eher dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung, d. h. der handelnden Auseinandersetzung mit irgendwelchen sozialen und politischen Sachverhalten. An keiner

Stelle geht es dagegen um gestaltendes oder intervenierendes politisches Handeln und damit um die Gelegenheit, entsprechende Handlungsfähigkeiten zu trainieren. Selbst das Vor- oder Durchdenken möglichen politischen Handelns spielt kaum eine Rolle. Statt dessen dominieren interaktive Aufgaben mit Lebensweltbezug (Gagel, Hilligen & Buch, 1984).

Seit gut zwanzig Jahren gehört die Handlungsorientierung zu den anerkannten didaktischen Prinzipien des Politikunterrichts. Die Handlungsorientierung weist durchaus eine Nähe zur politischen Handlungsfähigkeit auf, ist mit dieser aber nicht identisch. Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip ist im Kern nämlich nichts anderes als Ausdruck des Protests gegen einen als weitgehend handlungsarm empfundenen Politikunterricht. Handlungsorientierung bedeutet daher, das interaktive Lernen zu stärken und das Gewicht des passiv-rezeptiven Lernens zu verringern. Handlungsorientierung ist damit ein Plädoyer für mehr praktisches, forschendes, strategisches, problemlösendes, soziales, kommunikatives, produktives, kreatives, projektartiges und ganzheitliches Lernen. Politische Handlungsfähigkeiten können im handlungsorientierten Unterricht jedoch insofern gefördert werden, als er Chancen für das Argumentieren, Diskutieren, Planen, Kooperieren, Organisieren, Präsentieren, Entscheiden und Leiten von Gesprächen bietet. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass diese Tätigkeiten mit politischen Situationen verbunden sein müssen (Klippert, 1991, S. 9, 16, 24). Geschieht dies nicht, dann lässt sich zwar behaupten, dass Lernende dadurch zum Handeln befähigt werden, dass sie selbst Handelnde sind, andererseits aber nicht von der Hand weisen, dass diesem Handeln der politische Charakter fehlt. Denn die diversen praktizierten Tätigkeiten spielen auch im lebensweltlichen Alltag eine wichtige Rolle.

2 Wie wird in der Politikdidaktik die Notwendigkeit einer Förderung politischer Handlungsfähigkeiten begründet?

In der Politikdidaktik gibt es im Wesentlichen drei Ansätze, mit deren Hilfe die Notwendigkeit einer Entwicklung politischer Handlungsfähigkeiten begründet wird. Dabei argumentieren zwei Ansätze philosophisch. Der dritte, am meisten verbreitete Ansatz erspart sich die philosophische Tiefendimension und verweist statt dessen auf die Rolle des Bürgers in der Demokratie.

Die tiefste, maßgeblich von Bernhard Sutor entwickelte Begründung greift zurück auf ein Politikverständnis, das seine Wurzeln in der praktischen Philosophie des Aristoteles hat. Praxis ist bei Aristoteles alles, was mit der tätigen Lebensführung des Menschen im sozialen Miteinander zu tun hat. Das gemeinschaftliche Leben läuft jedoch nicht einfach ab, sondern hat Aufgabencharakter. Das Zusammenleben der Menschen, sei es im sozialen Nahraum, sei es im staatlichen Gemeinwesen, muss durch Normen geregelt werden. Das Zusammenleben ist für Aristoteles mithin nicht »*vita acta*«, sondern »*vita agenda*«.

Die aristotelische praktische Philosophie basiert auf der anthropologischen Annahme, dass der Mensch ein vernunft- und sprachbegabtes und politisches Lebewesen ist. Er bedarf zu seiner Entfaltung des Lebens in einer Verständigungsgemeinschaft. Diese war für Aristoteles die Polis, die er als aus einer Verständigung der in ihr lebenden Menschen über gemeinsame Handlungsnormen und Institutionen hervorgegangen sah.

Sutor differenziert auf der Basis des aristotelischen Praxisverständnisses zwei Politikbegriffe. Dabei ist die Politik im weiten Sinne die gemeinsame Bewältigung zwischenmenschlicher Situationen, der Versuch der Vermittlung und Vereinbarung unterschiedlicher, möglicherweise gegensätzlicher Interessen und Absichten von Individuen und Gruppen. Politik im engen Sinne zielt die Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher Regelungen an. Sie ermöglicht das Zusammenleben einer Gesellschaft. Unschwer zu erkennen ist, dass das Gemeinsame beider Politikbegriffe im Handlungsmodus liegt: Politik ist intentionales und situatives Handeln, in dem die Beteiligten versuchen, divergierende Interessen miteinander zu vermitteln.

In einer Verständigungsgemeinschaft, so Sutor, sei die Sprache das wichtigste Medium der Politik. Denn Sprache ermögliche Einigung, Zustimmung, Kooperation und Vereinbarung als Voraussetzungen einvernehmlicher Konfliktregelung. Darüber hinaus gelte generell, dass politisches Handeln sich in sprachlichen Symbolen artikuliere.

Die didaktische Relevanz des aristotelischen Politikverständnisses sieht Sutor darin, dass es den Handlungscharakter von Politik deutlich mache. Lernende könnten und sollten daher das Handeln als die Essenz der großen Politik begreifen. Sie könnten politisches Handeln aber auch im sozialen Nahraum erfahren und gegebenenfalls selbst praktizieren. Didaktische Relevanz besitze auch die Einsicht, dass Politik letztlich Sprachhandeln sei. Politische Bildung müsse das unterscheidende Verstehen verschiedener Formen politischer Sprache vermitteln, wie etwa die Verhandlungssprache in Verträgen und diplomatischen Verlautbarungen und die Überzeugungssprache in Wahl- und Debattenreden sowie in Parteiprogrammen. Weil

Politik Sprachhandeln sei, müsse in der politischen Bildung das gemeinsame Nachdenken und Sprechen über Politik eine wichtige Rolle spielen (Sutor, 1984, S. 41 ff., 55, 62 ff., 69, 71 ff., 75 ff.).

Die andere philosophisch geprägte Begründung basiert auf dem Pragmatismus, den nicht wenige Pädagogen und Didaktiker für die maßgebliche Hintergrundtheorie der politischen Bildung halten. Die Hochschätzung des Pragmatismus beruht auch darauf, dass er vielen als Philosophie der Demokratie gilt. Denn er begreift eine demokratische Lebensordnung als eine Experimentiergemeinschaft mündiger Menschen, in der jedem die Aufstellung erprobbarer Hypothesen erlaubt ist, niemandem aber der Besitz der endgültigen Wahrheit zugesprochen wird. In den Worten John Deweys ist die Demokratie daher auch mehr als eine Regierungsform. Sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens und damit der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung (Gagel, 2005, S. 60 ff.).

Im Pragmatismus nimmt das Handeln von Menschen einen generell hohen Stellenwert ein. Dies gilt deshalb auch für die pragmatistische Erziehungstheorie, wie sie John Dewey formulierte. Nicht die theoretische Belehrung, sondern das Erfahrungen ermöglichende gemeinsame Handeln soll hiernach im Mittelpunkt des Lernens stehen. Erziehung wird verstanden als ein beständiger Prozess der Erneuerung, Vertiefung und Mehrung von Erfahrungen bei der Lösung praktischer Probleme. Folglich spielt die Einübung von Interaktion, Kommunikation und Kooperation eine zentrale Rolle im Erziehungsprozess (Himmelman, 2005, S. 47).

Die dritte Begründung begnügt sich mit dem lapidaren Hinweis darauf, welche politischen Handlungen die Verfassung dem/der Bürger/-in zugesteht. Dies ist nicht übermäßig viel, denn in der vom Grundgesetz gewollten repräsentativen Demokratie liegt das politische Schwergewicht eindeutig bei den gewählten Repräsentanten. In knapper Form hat der Staatsrechtslehrer und Verfassungsrichter Konrad Hesse diesen Sachverhalt so auf den Punkt gebracht: »Die politische Herrschaft von Parlament und Regierung ist von der Mehrheit des Volkers anvertraute, verantwortliche, zeitlich und sachlich begrenzte Herrschaft, die der Kritik und Kontrolle unterliegt und die modifiziert und ergänzt wird durch Anteilnahme des Volkes an der politischen Willensbildung« (Hesse, 1999, S. 61 ff.). Nach dieser Formel beschränken sich die den Bürger/-innen zustehenden politischen Handlungen auf das Wählen, auf das Kritisieren und Kontrollieren sowie auf die wie auch immer im Einzelfall aussehende Anteilnahme an der politischen Willensbildung.

Trotz des bescheidenen Repertoires an Handlungsmöglichkeiten ist die politische Bildung aufgefordert, die Bürger/-innen zur Teilnahme an der

politischen Öffentlichkeit und zur angemessenen Vertretung eigener Positionen und Interessen im politischen Raum zu befähigen (Sander, 2008, S. 91). Das heißt konkret, den Bürger/-innen ein Wissen über Teilnahmerechte und Mitwirkungsmöglichkeiten zu vermitteln und sie in den erforderlichen Fähigkeiten zur Teilnahme an der Politik zu trainieren. Die Bedeutsamkeit einer Befähigung zur politischen Partizipation darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der demokratische Verfassungsstaat keine öffentlichen Aktivitäten seiner Bürger/-innen erzwingt. Gleichwohl ist es ein Zeichen lebendiger Demokratie, wenn die Bürger/-innen an der politischen Öffentlichkeit teilnehmen (Detjen, 2007, S. 238).

3 Das Spektrum der politischen Handlungsmöglichkeiten des Bürgers in der Demokratie

Der/die Bürger/-in verfügt über vielfältige, wenn auch im Regelfall nicht übermäßig wirksame politische Beteiligungsmöglichkeiten. Man kann sie nach verschiedenen Gesichtspunkten systematisieren.

So lässt sich das Spektrum der Partizipationsinstrumente auf fünf basale Handlungsformen zurückführen. Davon ist das Kommunizieren, d. h. das mündliche und schriftliche Darstellen und Argumentieren, vermutlich die am meisten praktizierte Handlungsform. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Politik im Wesentlichen Sprechhandeln ist.

Eine zweite, in gewisser Hinsicht zwar nur eine Sonderform des Kommunizierens darstellende, dafür aber stark politikspezifische Handlungsform ist das Verhandeln. Varianten des Verhandelns sind das Aushandeln und das Beraten bzw. Deliberieren.

Die dritte, ebenfalls typisch politische Handlungsform ist das Führen bzw. Leiten. Eng verwandt damit ist das Organisieren. Diese Handlungsform kommt nicht für jedermann in Betracht, sondern nur für diejenigen, die sich in Führungspositionen befinden.

Eine vierte, in vielen, also nicht nur politischen Kontexten anwendbare Handlungsform ist das Gestalten und Produzieren. Hier spielen Kreativität und ästhetischer Sinn eine Rolle.

Die fünfte und letzte Handlungsform ist das Dabeisein oder »Mitmachen«. Diese Handlungsform klingt zwar trivial, sie ist aber typisch für die Politik. Denn die Politik lebt in vielen Situationen davon, dass nicht nur Einzelne aktiv sind, sondern viele Menschen deutlich machen, dass sie für eine bestimmte Position stehen. Die Bedeutsamkeit des »Mitmachens« zeigt sich bei Demonstrationen.

Man kann die politischen Beteiligungsmöglichkeiten auch nach Handlungs-orten und Handlungsgelegenheiten unterscheiden. So kann der Bürger erstens in gesellschaftlichen Organisationen wie Parteien, Verbänden und Bürgerinitiativen aktiv sein. Dabei kann er entweder in der Rolle eines einfachen Mitglieds an der politischen Willensbildung der jeweiligen Organisation mitwirken. Oder er kann sich um eine Führungsposition bewerben und im Fall einer erfolgreichen Kandidatur eine Leitungsfunktion übernehmen und dabei maßgebliche politische Akzente nach innen und nach außen setzen.

Der Bürger tritt zweitens bei bestimmten Gelegenheiten in ein Verhältnis zum Staat. Als Wähler entscheidet er mit über die Zusammensetzung diverser Vertretungskörperschaften. Als Abstimmender in Volks- und Bürgerentscheiden bestimmt er mit über die Regelung von Sachfragen. In Form einer Petition richtet er eine Bitte oder Beschwerde an die jeweils zuständige staatliche Stelle oder an die Volksvertretung. Gegen Bescheide von Verwaltungsbehörden kann er Widerspruch oder Klage erheben. Auf Bauleitpläne kann er mit Bedenken oder Anregungen reagieren (Acker-mann, 2004, S. 38, 93, 108, 118, 121, 134, 168 ff., 182).

Der Bürger kann drittens in seinem sozialen Umfeld politisch agieren, indem er, zunächst ganz basal, sich politisch informiert, dann aber auch seine Meinung sagt und in Diskussionen das Wort ergreift. Der Bürger ist schließlich Mediennutzer. Er entnimmt ihnen benötigte Informationen. Er setzt sie gezielt für die eigene Teilnahme an der Öffentlichkeit ein, indem er seinem Angeordneten eine E-Mail schreibt oder einen Leserbrief an die Zeitungsredaktion verfasst. Er kann als Repräsentant einer Organisation eine Pressemitteilung veröffentlichen oder gar eine Pressekonferenz veranstalten (Sander, 2008, S. 92).

Nicht wenige Handlungsformen sind komplex strukturiert, bestehen also aus einer Reihe von Einzelhandlungen. Dies gilt etwa für die Organisation einer Demonstration oder eines Plebiszits, für die Organisation von Gefolgschaft und für die Organisation einer Medienkampagne. Den Sachverhalt der Komplexität gilt es zu bedenken, wenn das didaktische Feld mit der Frage berührt wird, wie entsprechende Handlungskompetenzen aufgebaut werden sollen.

4 Die politischen Handlungsfähigkeiten im didaktischen Diskurs

Es gehört zu den Gemeinplätzen der Politikdidaktik, in politischer Handlungsfähigkeit und politischer Urteilsfähigkeit zwei deutlich unterschied-

dene Fähigkeiten zu sehen. Sie gelten zwar als miteinander verknüpft, da erfolgreiches Handeln ohne eine treffende Beurteilung der Situation nicht möglich ist, aber sie gelten eben nicht als identisch. Denn das politische Urteilen verlangt nicht zwingend das politische Handeln. Andererseits verlangt das politische Handeln Fähigkeiten, die sich nicht aus dem politischen Urteil ergeben (Sander, 2008, S. 91).

Das Problem der Verhältnisbestimmung von Handeln und Urteilen ist jedoch nicht sachlicher, sondern terminologischer Art. Denn zweifellos stellt das Urteilen ein Handeln dar. Die Urteilsfähigkeit ist aus diesem Grund nichts anderes als ein Bestandteil der Handlungsfähigkeiten. Man kann daher fragen, ob die Unterscheidung in politische Handlungsfähigkeit und politische Urteilsfähigkeit wirklich überzeugend ist. Es wäre zu überlegen, statt von politischer Handlungsfähigkeit besser von politischer Interaktionsfähigkeit oder Gestaltungsfähigkeit zu sprechen. Das käme der psychologischen Definition des Handelns entgegen, die im Handeln eine gegenständliche Aktivität sieht. Der Mensch, so die Definition, greift mit seinen Handlungen verändernd in seine Umwelt ein. Handlungen bewirken also Handlungsfolgen oder Situationsänderungen (Edelmann, 2000, S. 199). Zählt man zu den politischen Handlungen jedoch, wie oben dargelegt, auch das Aufnehmen politischer Informationen, dann gelangt die eben vorgeschlagene Definition an ihre Grenze. Denn mit einer Informationsaufnahme sind keine unmittelbaren Handlungsfolgen verbunden. Eine genaue begriffliche Bestimmung des Handelns bleibt mithin schwierig.

Trotz der terminologischen Schwierigkeiten hat sich die Politikdidaktik nicht davon abhalten lassen, Modelle politischer Handlungsfähigkeiten zu entwickeln. Im Wesentlichen stehen zwei Modelle im Raum. Dabei nimmt das Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) den prominentesten Platz ein. Intensiv diskutiert wird auch das konkurrierende Modell der so genannten Fachgruppe Sozialwissenschaften, hinter der sich die Politikdidaktiker/-innen Günter C. Behrmann, Tilman Grammes und Sibylle Reinhardt verbergen.

Die GPJE gibt der politischen Bildung auf, praktische Fähigkeiten zu entwickeln und zu trainieren, die für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit, für eine aktive Teilnahme am Wirtschaftsleben sowie für sicheres Auftreten in diversen sozialen Zusammenhängen erforderlich sind. Im Einzelnen sollen folgende Handlungsfähigkeiten gefördert werden: Eigene politische Meinungen und Urteile sachlich und überzeugend vertreten können. In politischen Kontroversen konfliktfähig sein, aber auch Kompromisse schließen können. Sich in sozialen Situationen und in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll verhalten können. Sich im Sinne von

Perspektivenwechseln in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen können. Mit kulturellen Differenzen reflektiert umgehen können, was Toleranz und Offenheit, aber auch kritische Auseinandersetzung einschließen kann. Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung kennen und seine Interessen wahrnehmen können. Beiträge zu öffentlichen Fragen für Medien realisieren können. Sich als Konsument reflektiert verhalten können. Eigene berufliche Perspektiven planen können. Diese Fülle an Fähigkeiten fasst die GPJE dann in einer eher allgemein-unbestimmt gehaltenen Formel so zusammen: »Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können« (GPJE, 2004, S. 13, 17).

Die Fachgruppe Sozialwissenschaften nennt zwei politische Handlungsfähigkeiten, nämlich zum einen die Konfliktfähigkeit und zum anderen die Partizipationskompetenz. Letztere firmiert auch als eigentliche demokratische Handlungskompetenz. Die Konfliktfähigkeit wird verstanden als Kompetenz zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen und Konfliktlösungen. Die Partizipationskompetenz wird gleichgesetzt mit der Fähigkeit zur Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und -organisatorischer Mitbestimmung sowie informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung (Behrmann, Grammes & Reinhardt, 2004, S. 337 ff.).

Dem Einwand, dass die Konfliktfähigkeit keine eigentlich politische, sondern eine eher im Nahraum anwendbare soziale Fähigkeit sei, werden zwei Argumente entgegengehalten: Konflikte kennzeichneten den demokratischen Verfassungsstaat und würden durch ein Institutionensystem aufgefangen, dessen Sinn geradezu darin bestehe, Konflikte zu kanalisieren und zu regeln. Auf der Seite der Subjekte bedürfe es der Ausbildung einer Streitkultur, damit Kontroversen zivilisiert ausgetragen würden. Konfliktfähigkeit sei daher eine, vielleicht sogar die entscheidende demokratieadäquate Kompetenz. Eingeräumt werden könne allenfalls, dass eine Förderung der Konfliktfähigkeit im Rahmen des sozialen Lernens nicht zugleich politisches Lernen bewirke (Reinhardt, 2010, S. 130 ff.).

5 Möglichkeiten und Grenzen der Förderung politischer Handlungsfähigkeiten in der Schule

Nimmt man das Ensemble der dem Bürger zur Verfügung stehenden politischen Handlungsmöglichkeiten zum Maßstab, dann kommt man kaum um den Schluss herum, dass sich das politische Handeln nur begrenzt in Schule und Politikunterricht lernen lässt: Wie soll man das Organisieren einer Demonstration lernen? Wie die Gestaltung einer Pressekonferenz? Und wie die Aktivierung einer Gefolgschaft? Diese zum politischen Handwerk gehörenden Handlungen lernt man in Parteien, Verbänden und Bürgerinitiativen, also im realen politischen Leben. Was die Schule hingegen tun kann, ist, kognitive Voraussetzungen für späteres politisches Handeln zu schaffen, mithin über die verfassungsrechtlich zulässigen politischen Beteiligungsmöglichkeiten zu informieren. Dies wäre zwar ein nicht gering zu veranschlagender Beitrag, aber gleichwohl keine direkte Förderung der politischen Handlungsfähigkeit (Weißeno, 2007b, S. 143).

Zwar kann politisches Handeln aus vorangegangenen Unterricht erwachsen, es gibt dennoch nur relativ wenige Gelegenheiten hierzu. Diese Gelegenheiten beschränken sich im Wesentlichen darauf, dass eine Klasse auf Probleme in der Gemeinde aufmerksam macht oder in Planungen der Gemeinde interveniert. Spielplätze, Freizeitanlagen, örtlicher Straßenbau und Gewässerschutz wären mögliche Anwendungsfelder für solche Interventionen. Nicht vergessen werden darf jedoch, dass solche Aktionen dem Indoktrinationsverbot gemäß dem Beutelsbacher Konsens unterliegen. Es bleibt mithin dabei, dass die Schule kein Ort der direkten politischen Aktion und damit des Trainings realen politischen Handelns ist.

Der Schule ist allerdings das reflektierende Vorwegnehmen des politischen Handelns möglich. Dieser erstmals von Wolfgang Hilligen artikulierte didaktische Gedanke plädiert dafür, Schüler zunächst die Wirklichkeit untersuchen, sie dann Handlungsalternativen beurteilen sowie sie schließlich Möglichkeiten der Einflussnahme erörtern zu lassen. Ergänzt wird dieser Gedanke durch den Vorschlag, das Unterscheidungsvermögen zu trainieren: So gebe es Situationen, wo der Einzelne agieren könne. Es gebe andere Situationen, wo es sich anbiete, dass der Einzelne im Rahmen von Gruppen handle. Schließlich gebe es Lagen, wo nur das »jeweilige politische Ganze« erfolgreich agieren könne (Hilligen, Gagel & Buch, 1983, S. 33).

Um die denkende und planende Vorwegnahme des politischen Handelns zu ermöglichen, gibt es eine Vielzahl handlungsorientierter Methoden. Deren Anwendung führt dazu, dass im Unterricht gehandelt wird.

Die wichtigsten Varianten sind das simulative Handeln und das produktive Gestalten. Im simulativen Handeln werden modellhaft politische Planungs-, Entscheidungs-, Interaktions- und Konfliktregelungsprozesse nachgeahmt. Beim produktiven Gestalten werden Gegenstände hergestellt, die sich auch in politischen Kontexten finden lassen (Klippert, 1991, S. 12f.).

Planspiele sind die wichtigste Form simulativen Handelns. Sie sind so konstruiert, dass gegensätzliche Interessen oder Absichten mehrerer politischer Akteure aufeinanderprallen, die Akteure vor verschiedenen Handlungsalternativen stehen, Verhandlungen und Kompromissfindungen sich als notwendig erweisen und ein hoher Entscheidungsdruck besteht. Die Spieler übernehmen die Rollen der verschiedenen Akteure. Sie müssen versuchen, ihre jeweilige Position so weit wie möglich zu realisieren. Handeln im Planspiel heißt somit, Probleme zu analysieren, Alternativen abzuwägen, Strategien und Taktiken zu entwickeln, Zustimmungen zu organisieren sowie Entscheidungen zur Verwirklichung aufgestellter Ziele zu treffen. Alles dies bewirkt eine Ähnlichkeit des Planspiels mit der politischen Wirklichkeit. Akteure in Planspielen sind jedoch häufig verantwortliche Politiker wie Regierungschefs oder Minister. Solche Planspiele sind deshalb wenig geeignet, die Handlungsfähigkeiten von Bürger/-innen zu fördern. Damit ist nichts gegen ihren generellen didaktischen Wert gesagt, da ein Einblick des Bürgers in die Handlungszwänge und kommunikativen Prozesse von Politikern sein politisches Verständnis zweifellos fördert.

Das produktive Gestalten kann sich – im Rahmen von Simulationen – auf die Herstellung von Flugblättern, Plakaten und Wandzeitungen beziehen. Es kann aber auch in der Organisation von Ausstellungen und Fotodokumentationen bestehen. Man muss zugeben, dass die Gestaltungsprozesse einen eher instrumentellen Wert hinsichtlich der angestrebten Förderung politischer Handlungsfähigkeiten haben.

Ein weiterer Ansatz zur Förderung politischer Handlungsfähigkeiten ist das gezielte Üben der Sprechkompetenz. Der Ansatz stammt aus der amerikanischen Tradition der Civic Education. Die Entwicklung der Sprechkompetenz kann mittels Übungen vorangebracht werden, in deren Mittelpunkt das Debattieren, das Deliberieren und das Diskutieren stehen.

Die Bedeutung des Debattierens, Deliberierens und Diskutierens besteht darin, dass sie unterschiedliche Formen politischer Kommunikation darstellen. Beim Debattieren stehen sich zwei Extrempositionen gegenüber, die rhetorisch ausgereizt werden. Die Kontrahenten sitzen sich wie die »*Frontbenchers*« im britischen Parlament gegenüber. Geübt werden rhetorische Fähigkeiten und das schlüssige Argumentieren. Beim Deliberieren

geht es um das vernunftgeleitete freie Sprechen mit dem Ziel einer grundlegenden Verständigung. Das verlangt von den Teilnehmern, dass sie sich auf eine gemeinsame Analyse eines Problemfeldes einlassen und gegebenenfalls von ihrer eigenen Position zurücktreten. Die Situation entspricht weitgehend einer Ausschuss- oder Kommissionssitzung. Das Diskutieren ist eine Mischform zwischen den beiden Extrempolen Debatte und Deliberation (Sliwka, 2001, S. 31 ff.).

Die aufgezeigten handlungsorientierten Methoden haben gewiss ihre Vorzüge. Diese dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Methoden, gemessen an der Eigenlogik der Politik, zumeist unterkomplex sind. Sie können letztlich keine realen politischen Erfahrungen herstellen. Es bleibt eine grundlegende Differenz zwischen realem politischen Handeln und schulischem politischen Lernen (Weißeno, 2005, S. 194 ff., 198).

Der Vorbehalt gegen die handlungsorientierten Methoden, die Differenz zwischen Schule und Politik nicht überwinden zu können, trifft in besonderer Weise die verschiedenen Ansätze der so genannten Demokratiepädagogik, die in der Durchführung schulischer Projekte den Königsweg zur Förderung politischer Handlungsfähigkeiten sehen. Sie verstehen die Schule mit Hartmut von Hentig als eine »Polis«, d. h. als Handlungszusammenhang oder Handlungseinheit, die ihre Angelegenheiten und ihr Alltagsleben gemeinschaftlich regelt. Die Mitwirkung an der Gestaltung der Institution Schule begreifen sie als politische Bildung und zugleich soziales Lernen (Beutel & Fauser, 2001, S. 46).

Im Projektlernen können Lernende möglicherweise Erfahrungen von Interessengegensatz und -ausgleich, von Widerständen und Niederlagen, von Auseinandersetzung und Rechenschaft, von Überzeugung und Überzeugtwerden, von Mehrheitssuche und Minderheitenschutz machen. Auf jeden Fall praktiziert es ein situiertes, d. h. ein verständnisintensives Lernen. Mit ziemlicher Sicherheit vermittelt es auch bestimmte Handlungsfähigkeiten. Allerdings dürfte es sich um soziale, kaum jedoch um politische Handlungsfähigkeiten handeln (Weißeno, 2007a, S. 124). Denn in Projekten werden weder politische Konflikte ausgetragen noch politische Lösungen angestrebt.

6 Das Handeln im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards

Einen neuen Blickwinkel auf die politischen Handlungsfähigkeiten gibt es seit etwa zehn Jahren. Seit dieser Zeit werden Bildungsstandards diskutiert.

Die Didaktiken sehen sich vor die Aufgabe gestellt, für ihre Domänen, d. h. ihre Fächer, Kompetenzen zu benennen, die die Lernenden erwerben sollen. Für diese Kompetenzen müssen die Didaktiken so genannte Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodelle entwickeln. Die Strukturmodelle legen fest, welche Kompetenzen, d. h. Fähigkeiten, erworben werden sollen. Die Niveaumodelle bestimmen, welche Kompetenzstufe in welchem Jahrgang erreicht werden soll.

Das Entscheidende an Kompetenzen ist, dass sie sich nicht in Wissen erschöpfen. Sie werden vielmehr verstanden als domänenspezifische Leistungsdispositionen, die eine Person befähigen, bestimmte Arten von Problemen, d. h. konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs, zu bewältigen. Kompetenzen verlangen kognitive Wissensinhalte, die mit der Fähigkeit zum handelnden Umsetzen sowie mit dem Willen zur handelnden Umsetzung verknüpft sind. Kompetenzen sind grundsätzlich funktional eingebunden. Denn als Indikator ihrer Entwicklung gilt die Bewältigung spezifischer Anforderungen (Klieme u. a., 2003, S. 15). Man muss Kompetenzen von Performanzen unterscheiden: Eine Kompetenz ist eine Fähigkeit oder ein Können. Das darauf basierende tatsächliche Tun ist die Performanz. Man kann auch sagen, dass Kompetenzen hypothetische Konstrukte sind, deren Vorhandensein über beobachtbare Performanzen erschlossen wird. Im Unterricht werden Kompetenzen durch Lernaufgaben aktiviert, die entsprechende Performanzen hervorrufen sollen.

Was bedeutet dieses Kompetenzverständnis für die politischen Handlungsfähigkeiten? Eine Antwort hierauf hat zu berücksichtigen, dass auf dem Feld der Politik der eine Teil der Kompetenzen auf das Innenleben von Organisationen gerichtet ist, während der andere Teil auf Beeinflussung der Umwelt zielt. Die politikdidaktisch so viel zitierte Konfliktfähigkeit spielt im Innenleben von Organisationen nicht die entscheidende Rolle, wenn sie auch nicht unwichtig ist. Im Innenleben von Organisationen ist die Fähigkeit, Zustimmung zu gewinnen und Gefolgschaften zu organisieren, bei weitem bedeutsamer. Diese Fähigkeit wird im politikdidaktischen Diskurs jedoch weitgehend ignoriert.

Ferner sind einige in Kompetenzen zu transformierende politische Handlungen sehr komplex. Sie setzen sich aus vielen aufeinander aufbauenden Einzelhandlungen zusammen. Dieser Umstand wirft die Frage auf, ob die komplexe Handlung oder die Einzelhandlungen kompetenzförderlich entwickelt werden sollen. Sollen die Lernenden etwa die Kompetenz »Ein Bürgerbegehren organisieren können« erwerben? Oder sollen sie die folgenden, zum Teil selbst schon komplexen Kompetenzen entwickeln: »Gleichgesinnte sammeln können.« »Eine Entscheidungsfrage für ein Bür-

gerbehren formulieren können.« »Das Bürgerbegehren auf Kompatibilität mit der Kommunalverfassung überprüfen können.« »Unterstützungen für das Bürgerbegehren initiieren können.« In der Sprache der Kognitionspsychologie handelt es sich um den Unterschied zwischen Handlungskonzept und Handlungsschema: Handlungskonzepte beziehen sich auf spezifische Einzelhandlungen. Handlungsschemata sind Generalisierungen ähnlicher Handlungen. Nur Menschen, die über relativ allgemeine Handlungsschemata verfügen, sind fähig, in sehr unterschiedlichen Situationen Ziele auf effektive Weise zu erreichen (Edelmann, 2000, S. 205 ff.).

Eine weitere Differenzierung ist die Unterscheidung in äußere und innere Handlungen. Äußere Handlungen sind mit motorischen Aktivitäten verbunden. Sie bewirken die Änderung einer Situation oder eines Problems. Innere Handlungen laufen hingegen nur in der Vorstellungswelt ab. Sie bewirken Zustandsveränderungen im Wissensgedächtnis. Solcherart innere Handlungen können durchaus wirksam sein: Die Person kann sich in einer späteren realen Situation an das vormalig theoretisch Durchdachte erinnern und es konkret anwenden (Weißeno, 2007b, S. 141 ff.). So plausibel diese Differenzierung auch klingt, so wenig darf übersehen werden, dass dadurch der Handlungsbegriff an Schärfe verliert: Die Handlungskompetenz besteht dann nicht mehr in der Fähigkeit, eine bestimmte Aktion erfolgreich auszuführen, sondern in der Fähigkeit, die jeweilige Handlung zu denken und sie gegebenenfalls mit eigenen Worten richtig darzulegen. Eine solche Performanz kann jedoch nur ein Notbehelf sein. Es muss dahingestellt bleiben, ob sich auf diese Weise Handlungskompetenzen wirklich erfassen lassen.

Die Bildungsstandards verlangen, dass Kompetenzen empirisch überprüft werden können. Die politischen Handlungsfähigkeiten weisen nun allerdings das spezielle Problem auf, dass sie sich nachprüfbar erst später im realen politischen Leben, nicht jedoch während des schulischen Bildungsprozesses zeigen. Empirisch untersuchen lässt sich allenfalls die Einstellung zur politischen Handlungsbereitschaft, d. h. zur Partizipation. Hierzu gibt es eine nicht unerhebliche Zahl empirischer Untersuchungen. Eine Ausnahme bilden bestimmte Fertigkeiten, wie die Redefähigkeit, der Umgang mit Geschäftsordnungen, das Erstellen eines Wahlvorschlags und das Schreiben eines Protokolls. Sie können ähnlich wie Wissensstände evaluiert werden (Weißeno, 2007a, S. 124).

Literatur

- ACKERMANN, P. (2004). *Bürgerhandbuch. Basisinformationen und 66 Tipps zum Tun*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- BEHRMANN, G. C., GRAMMES, T. & REINHARDT, S. (2004). Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik* (S. 322–406). Weinheim und Basel: Beltz.
- BEUTEL, W., FAUSER, P. (2001). Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln. In Dieselben (Hrsg.), *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln* (S. 25–98). Opladen: Leske + Budrich.
- DE TJEN, J. (2007). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg.
- EDELMANN, W. (2000). *Lernpsychologie*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- GAGEL, W. (2005). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GAGEL, W., HILLIGEN, W. & BUCH, U. (1984). *Sehen – Beurteilen – Handeln. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe I (Klasse 7–10)*. Neubearbeitung 1984. Frankfurt am Main: Hirschgraben.
- GPJE (= GESELLSCHAFT FÜR POLITIKDIDAKTIK UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- HESSE, K. (1999). *Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland*. 20. Auflage. Heidelberg: C. F. Müller.
- HILLIGEN, W. (1976). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts I: Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug. Ein Studienbuch*. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- HILLIGEN, W., GAGEL, W. & BUCH, U. (1983). *Sehen – Beurteilen – Handeln 7.-10. Schuljahr. Lehrerhandbuch mit didaktischen und methodischen Handreichungen*. Frankfurt am Main: Hirschgraben.
- HIMMELMANN, G. (2005). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- KLIEME, E. U. A. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin.
- KLIPPERT, H. (1991). Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis. In *Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung* (S. 9–30). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- POHL, K. (HRSG.) (2004). *Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- REINHARDT, S. (2010). Die domänenspezifische Kompetenz »Konfliktfähigkeit« – Begründungen und Operationalisierungen. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der politischen Bildung* (S. 128–141). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- SANDER, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- SLIWKA, A. (2001). *Civic Education – Bildung für die Zivilgesellschaft: Ansätze und Methoden aus dem anglo-amerikanischen Raum. Gutachten zu »Demokratie lernen und leben – Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt«, Band II: Das anglo-amerikanische Beispiel*. Weinheim.
- SUTOR, B. (1984). *Neue Grundlegung politischer Bildung. Band I: Politikbegriff und politische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh.
- WEISSENO, G. (2005). Politische Handlungsfähigkeit – zur Bedeutung eines Kompetenzbereichs. In P. Massing & K.-B. Roy (Hrsg.), *Politik – Politische Bildung – Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit* (S. 190–199). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WEISSENO, G. (2007a). Bildungsstandards in der Politischen Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Band 4: Forschung und Bildungsbedingungen* (S. 119–127). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WEISSENO, G. (2007b). Handlungskompetenz, politische. In Derselbe./K.-P. Hufer/H.-W. Kuhn/P. Massing & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 137–146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Politische Beteiligung durch Politikunterricht?

1 Handeln – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts

Nach einem oft zitierten Wort von Jürgen Habermas arbeitet Demokratie »an der Selbstbestimmung der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr« (Habermas, 1973, S. 11). Abraham Lincoln hat 1863 in der Gettysburg Adress Demokratie definiert als the government of the people, government by the people and for the people (Massing u. a., 2011). In diesen beiden Sätzen finden Erwartungen ihren Ausdruck, die viele Bürgerinnen und Bürger mit Demokratie verbinden. Sie sehen sich durch die Wirklichkeit widerlegt und von der politischen Willensbildung ausgeklammert. Die Enttäuschung darüber bildet eine Erklärung für die weit verbreitete Unzufriedenheit mit den bestehenden politischen Verhältnissen trotz einer grundsätzlichen Zustimmung zur Demokratie. In einer repräsentativen Demokratie eröffnen sich dem Einzelnen nur wenige politische Handlungsmöglichkeiten. Bürger handeln nicht, sondern lassen für sich handeln. Für viele reduziert sich politische Beteiligung auf den Gang zur Wahl.

Parallel dazu kann die Vernachlässigung der politischen Beteiligung in der Didaktik der politischen Bildung und im Politikunterricht gesehen werden. In der Fachdidaktik wird zwar Handeln als eine der anzustrebenden Kompetenzen genannt (Wolfgang Hilligen: »Sehen – Beurteilen – Handeln«). Obwohl in Demokratietheorien (Massing u. a., 2011) die Stabilisierung eines demokratischen Staates durch die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger betont wird, vernachlässigt die Didaktik der politischen Bildung die Orientierung über das politische Handeln und die dazu notwendigen Fähigkeiten. Die Vermittlung von Wissen und die Förderung von politischer Analyse- und Urteilsfähigkeit stehen im Vordergrund.

Zum Beleg ein Beispiel. In den Nationalen Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen wird der Kompe-

tenzbereich »Politische Handlungsfähigkeit« näher beschrieben (GPJE, 2004, S. 13): »Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können«. Damit wird ein Handeln in vielen Lebensbereichen angesprochen. Spezifisch politische Handlungsmöglichkeiten oder -fähigkeiten sind nicht erkennbar. Wenig später (ebd., S. 17) wird die Kompetenz »Politische Handlungsfähigkeit« konkretisiert: »In der Politischen Bildung werden praktische Fähigkeiten entwickelt und trainiert, die für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit sowie für eine aktive, selbstbewusste Teilnahme am Wirtschaftsleben und für sicheres Auftreten in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen erforderlich sind. Hierzu werden im Fach insbesondere folgende Fähigkeiten gefördert:

- eigene politische Meinungen und Urteile – auch aus einer Minderheitenposition heraus – sachlich und überzeugend vertreten;
- in politischen Kontroversen konfliktfähig sein, aber auch Kompromisse schließen können;
- Beiträge zu politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Fragen für Medien realisieren, vom Leserbrief über die Website bis zu komplexeren Medienprodukten,
- sich als Konsument im Hinblick auf eigene ökonomische Entscheidungen reflektiert verhalten;
- sich im Sinne von Perspektivenwechseln in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen,
- mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen, was Toleranz und Offenheit, aber auch kritische Auseinandersetzung einschließen kann;
- eigene berufliche Perspektiven auch vor dem Hintergrund gesamtwirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen planen;
- Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen kennen und seine Interessen vor allem in schulischen Zusammenhängen wahrnehmen,
- sich in unterschiedlichen sozialen Situationen und in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll verhalten.«

Auf den ersten Blick beeindruckt das Ausmaß an politischen Handlungsfähigkeiten. Bei näherem Hinsehen stellt sich aber heraus, dass sie »für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit sowie für eine aktive, selbstbewusste Teilnahme am Wirtschaftsleben und für sicheres Auftreten in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen« gedacht sind. Dass die Jugendlichen zum ökonomischen Handeln befähigt werden, dürfte dem

Fach Wirtschaft im Doppelfach Politik und Wirtschaft geschuldet sein. Pragmatisch löst man so eine der Schwierigkeiten, die in einem Fach mit zwei unterschiedlichen Ziel- und Inhaltsbereichen entstehen. Dennoch: Wenn die Handlungsfähigkeit »sich als Konsument im Hinblick auf eigene ökonomische Entscheidungen reflektiert verhalten« unter der Überschrift »Politische Handlungsfähigkeit« aufgeführt wird, belegt dies exemplarisch die Bedeutung, die dem politischen Handeln in der Politikdidaktik eingeräumt wird (Ausnahme: Ackermann, 2004).

Zugleich sollen die Schülerinnen und Schüler »in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen« sicher auftreten. Die dazu näher aufgeführten Fähigkeiten weisen auf das soziale Lernen hin, das in allen Unterrichtsfächern geübt wird. Das selbstbewusste Eintreten für eigene Positionen und Interessen verbunden mit Fairness und Anstand im Umgang untereinander ermöglichen den Unterrichtsteilnehmern ein Sprechen über Unterrichtsinhalte auf gleicher Augenhöhe. Zieht man die Hinweise zum ökonomischen und sozialen Lernen ab, dann bleiben entgegen dem ersten Eindruck nicht gerade zahlreiche politische Handlungsfähigkeiten übrig. Die Ausführungen dazu klingen allgemein und werden nur wenig näher ausgeführt.

Die Politikdidaktik hat für das politische Handeln drei Bürgerleitbilder entwickelt: den Aktivbürger/-in, den interventionsfähigen Bürger/-in und den reflektierten Bürger/-in als Zuschauer (Massing, 2011, S. 70 ff.). Der Aktiv-Bürger/-in mit seinem politischen Dauerengagement und der damit verbundenen Vernachlässigung von Familie und Beruf gilt für fast alle Schülerinnen und Schüler als unangemessenes Leitbild. Realistischer erscheint als Leitbild der interventionsfähige Bürger/-in. Zur Interventionsfähigkeit gehört » die doppelte Kompetenz des Urteils, wann die eigene Einmischung in das politische Geschehen nötig wird und wo und wie sie wirksam werden kann« (Meyer, 1994, S. 263). Das setzt die Orientierung über Handlungsmöglichkeiten und Handlungsfähigkeiten voraus. In einem Politikunterricht mit dem Leitbild des Bürgers als reflektierten Zuschauers kann darauf verzichtet werden. Denn der Bürger als Zuschauer wird politisch nicht aktiv; sein Handeln beschränkt sich auf die gedankliche Begleitung von Politik. Auf die Beobachterrolle, auf die Rolle als kritischer Zeitungsleser (Eschenburg, 1985) bereitet der Politikunterricht die Schülerinnen und Schüler seit 50 und mehr Jahren schwerpunktmäßig vor.

Um diese Behauptung zu belegen und das Handlungsdefizit in der politischen Bildung deutlich zu machen, sei ein Experiment gewagt. Wie verhält sich ein/-e Bürger/-in, der den Wunschvorstellungen der Politikdidaktik entspricht? Welche Fähigkeiten und Eigenschaften zeichnen ihn

aus? Die Antwort könnte in etwa so lauten: Er besitzt politische Kenntnisse. Er weigert sich Vordenkern zu folgen, denkt selbständig nach und bestimmt so über sich selbst. Er ist bereit, sich in die Lage anderer hineinzuversetzen und zu fühlen (Soziale Perspektivenübernahme) und so fremde und eigene Positionen kritisch zu hinterfragen. Er ist in der Lage, aktuelle politische Vorgänge zu allgemeinen politischen Problemen und Prozessen zu verallgemeinern und so politisch abstrakt zu denken. Seine Eigenständigkeit und Mündigkeit führen ihn in einsamen Reflexionsprozessen zu einem rationalen, abgewogenen, die Argumente der Gegenseite verstehenden und respektierenden politischen Urteil. Er liest täglich die Zeitung und beschäftigt sich ein Leben lang mit Politik. Mit Ausnahme des Gangs zur Wahl beteiligt er sich aber nicht aktiv am politischen Geschehen. Bei ihm ist Handeln Denken. Das zur Politik als dem starken, langsamen Bohren von harten Brettern notwendige Augenmaß ist bei ihm ausreichend vorhanden, Leidenschaft dagegen weniger. »Die Politik bedeutet ein starkes, langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich.« (Max Weber (1919/1992, S. 82)

Es gibt Menschen, die diesen Vorstellungen weitgehend entsprechen. Dem Leser dieses Beitrages genügt ein Blick in den Spiegel. Er sieht einen kritischen bzw. misstrauischen Einzelgänger, der sich über Politik viele Gedanken macht, aber, von Zweifeln geplagt, zum Zaudern neigt und nicht handelt. Politiklehrerinnen und -lehrer leben ebenso wie die fachdidaktischen Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen das Bürgerleitbild des reflektierenden Zuschauers.

2 Stuttgart 21 – ein Beispiel für Bürgerbeteiligung

In auffälligem Kontrast dazu stehen die Bürgerinnen und Bürger, die an Demonstrationen gegen Großprojekte teilnehmen und sich so aktiv politisch beteiligen. Nehmen wir das Beispiel Stuttgart 21. Im Jahr 2010 konnte man über Wochen und Monate hinweg täglich im Fernsehen oder in den Zeitungen verfolgen, wie Menschen sich eigenverantwortlich selbst organisieren und politisch – zeitweilig sogar mit dem Einsatz von Leben und Gesundheit – handeln. Sie blieben nicht passiv, sondern sahen Entscheidungen über die Zukunft ihrer Stadt als ihre eigene Sache an, an der sie mitwirken wollten. Sie fühlten sich von der »Politik« übergangen. Ihre Ohnmacht, gegen von ihnen erkannte Fehlentwicklungen nichts ausrichten zu können, schlug in Wut um. Sie wollten den Abrissarbeiten am Stuttgarter Bahnhof nicht tatenlos zusehen. Der Schauspieler Sittler, ein

Wortführer des Protests, brachte die Zielsetzung auf den Punkt: »Ich bin bestimmt kein Revolutionär, aber ich will mich als Bürger dieser Stadt zu Wort melden« (Süddeutsche Zeitung, 20.8.2010, S. 2).

In der Geschichte der Bundesrepublik hat es immer wieder Großdemonstrationen mit überregionaler Resonanz gegeben. Aber die Träger der Bewegungen, die hinter diesen Aktionen standen, kamen nicht wie in Stuttgart 2010 aus der Mitte der Gesellschaft. Früher grenzten sich «gute» Bürger/-innen von den Protestierern ab. Mit Krawallmachern (Studenten, grüne Fortschrittsverweigerer, Altlinke, Punks und gewaltbereite Randalierer) wollte man nichts zu tun haben. Heute wird das Selbstverständnis der Teilnehmer in Parolen hörbar wie »Wir sind das Volk, wir sind das Geld« (DIE ZEIT, 9.9.2010, S. 53). Zu dieser neuen «bürgerlichen» Beteiligung haben die sozialen Bewegungen mit ihren beeindruckend spektakulären Protestformen in den vergangenen vierzig Jahren und nicht zuletzt auch der Widerstand im letzten Jahrzehnt der DDR beigetragen.

3 Bürgerprotest in der repräsentativen Demokratie?

Über Stuttgart 21 wurde bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts gesprochen; 1994 begann die Planung des neuen Bahnhofs. Das beinahe zwei Jahrzehnte lang andauernde Planfeststellungsverfahren genügte allen rechtsstaatlichen Grundsätzen. Wer sich informieren wollte, konnte die einzelnen Entscheidungen über den ganzen Zeitraum hinweg verfolgen. Die Stuttgarter besaßen in all den Jahren viele Möglichkeiten zur Mitsprache. Nach Aussage von Bundesverfassungsgerichtspräsident Voßkuhle sind aber »die Verfahren mittlerweile sehr komplex, so dass oft nur wenige spezialisierte Anwaltskanzleien in der Lage sind, sie ernsthaft zu begleiten. Dadurch entstehen gewisse Barrieren und Vermittlungsprobleme« (in: Süddeutsche Zeitung, 18.10. 2010, S. 5). Viele Bürgerinnen und Bürger sahen sich für eine Beteiligung zeitlich und inhaltlich überfordert. Als 2010 der Abriss begann und damit das Großbauvorhaben konkret wurde, wuchs in der Bevölkerung die Wut auf die »Politik«, genauer gesagt, auf die Politiker, die politischen Parteien und den politischen »Betrieb«.

Aus der Rechtmäßigkeit des Planfeststellungsverfahrens leiteten die Befürworter des Infrastrukturprojekts die Schlussfolgerung ab, dass der Protest und Widerstand gegen Stuttgart 21 undemokratisch seien. »Ein Widerstandsrecht gegen einen Bahnhofsneubau gibt es nicht«, sagte Bahnchef Grube. Es gehöre zum Kern einer Demokratie, dass politische Beschlüsse akzeptiert und dann auch umgesetzt würden. »Bei uns entschei-

den Parlamente, niemand sonst« (Süddeutsche Zeitung, 4.10.2010, S. 1). Gerade dieser Satz stimmt heute nur noch bedingt. Wenn es eine Krise der repräsentativen Demokratie gibt, so dürfte ein wichtiger Grund hierfür in dem Bedeutungsverlust der Parlamente und dem dadurch ausgelösten Entfremdungsprozess zwischen Wählern und Gewählten zu suchen sein. Man kann die neue Beteiligungsbereitschaft eines Teils der Bevölkerung geradezu als Folge dieser Entwicklung sehen. Bürgerinnen und Bürger fühlen sich von den gewählten Abgeordneten nicht mehr repräsentiert und versuchen auf direktem Wege politische Entscheidungsprozesse in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Zu Stuttgart 21 und anderen Großprotesten konnte es nur deshalb kommen, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Großdemonstrationen das Vertrauen in die Politik verloren hatten. Die Bürger/-innen verlangen demokratische Transparenz und Mitsprache und bekommen von den Vertretern der Parteien, den Abgeordneten in den Parlamenten und den Mitgliedern in der Regierung, aber auch von den Beamten in der Verwaltung und den Trägern der Bauvorhaben keine sie befriedigende Antwort. Sie fühlen sich übergangen. »Die Leute werden ganz stur, wenn sie den Eindruck haben, dass sie zum Objekt irgendwelcher Planungen werden« (Dieter Rucht in Süddeutsche Zeitung, 20.8.2010, S. 2).

In Stuttgart wollten selbstbewusste »Wutbürger« ihre Ohnmacht und ihre Abhängigkeit von der Politik nicht tatenlos hinnehmen; sie riefen zu Aktionen auf, um den Bau zu verhindern. Die bürgerliche Empörung wurde auf die Straße getragen (DIE ZEIT, 14.10.2010, S. 51). Die Demonstranten protestierten gegen ein Infrastrukturprojekt, das seit vielen Jahren geplant, vorbereitet und über dessen Durchführung längst rechtlich korrekt entschieden worden war. Durch den Protest blieb die Rechtsstaatlichkeit unangetastet. Niemand kann den Bürgerinnen und Bürgern ihr Recht auf Demonstration absprechen. Der Protest gegen Stuttgart 21 macht deutlich: Bürgerinnen und Bürger wehren sich dagegen, wenn ihrer Ansicht nach über ihre Köpfe hinweg Entscheidungen getroffen und durchgeführt werden. Sie nehmen es nicht tatenlos hin, dass sie im politischen Entscheidungsprozess überhaupt nicht mehr vorkommen. Sie wollen ihre Anliegen selbst vertreten und so das in ihren Vorstellungen mit Demokratie verbundene Beteiligungsangebot nutzen. Sie haben die Idee der Volkssouveränität in der Demokratie noch nicht aufgegeben.

Beispiele wie der Streit um die Waldschlösschenbrücke in Dresden, die Schulreform in Hamburg oder der Widerstand gegen Stuttgart 21 zeigen, dass sich Entscheidungen amtierender Volksvertreter gegen protestierende Bürgerinnen und Bürger nicht mehr in jedem Fall durchsetzen

lassen. Die gewählten Vertreter des Volkes müssen sich eingestehen, dass sie nicht immer ihren Willen gegen den Widerstand protestierender Bürgerinnen und Bürger durchsetzen können. Damit wird die repräsentative Demokratie nicht in Frage gestellt. In der repräsentativen Demokratie haben auch weiterhin die gewählten Repräsentanten die Aufgabe, Probleme zu erkennen, Lösungen vorzubereiten, Diskussionen darüber zu gestalten, Entscheidungen zu treffen und durchzuführen. Demokratie kommt ohne Autorität aber ebenso wenig aus wie ohne politische Beteiligung. Es stärkt die repräsentative Demokratie, wenn Regierungsmitglieder und Parlamentarier den Kontakt zum »Volk« nicht nur in Wahlkämpfen suchen. »Volksvertreter« müssen sich bei den Bürgerinnen und Bürgern um die Akzeptanz von Entscheidungen bemühen, die ihrer Meinung nach der Allgemeinheit nutzen, einem kleinen Kreis von Betroffenen aber schaden. Dass dies bei umstrittenen Großprojekten möglich ist, zeigt der Bau einer neuen Startbahn am Frankfurter Flughafen. Hier wurde die Bevölkerung von vornherein so eingebunden, dass sie sich zur Mitwirkung nicht überfordert sah und mitreden konnte. Größere Protestaktionen, die den Bau behinderten, blieben aus.

4 Die neue Beteiligung im Vergleich zum Bürgerleitbild des reflektierenden Zuschauers

Die »Wutbürger« von Stuttgart und anderswo treten selbst – und machtbewusst auf. Viele von ihnen verfügen über Sachkenntnisse. Andere besitzen eine eher naive Vorstellung von den umstrittenen politischen Problemen und Prozessen. In jedem Fall wird die Sicht nicht »von oben« vorgegeben. Die Protestierer haben eigene Informationsmöglichkeiten. Die neue Beteiligungskultur ist ohne die selbständige Nutzung des Internets nicht erklärbar. Auf elektronischem Wege tauschen die Demonstranten Informationen aus, stärken sich gegenseitig in ihrem Protestwillen, stellen Öffentlichkeit her und mobilisieren andere. Andererseits bleiben im selbst organisierten Diskurs gewagte Hypothesen und Halbwahrheiten unkorrigiert. Das Internet befördert auch zweifelhafte Informationen.

An Demonstrationen beteiligen sich Gleichgesinnte. Über die gemeinsame Empörung entsteht Gemeinschaft. Ein Stuttgart 21-Gegner drückte seine Erfahrung so aus: »Danke Mappus! Hab viele neue Freunde gefunden!« (Stefan Mappus war 2010 Ministerpräsident in Baden-Württemberg). Ein anderer sagte: »So gut hat sich die Stadt noch nie gekannt« (DIE ZEIT, 9.9.2010, S. 53).

Auf Demonstrationen werden zusammen mit anderen Parolen skandiert, Gebete gesprochen, Lieder gesungen, Beschimpfungen herausgebrüllt, Bäume umarmt, Stofftiere wie Teddybären an Platanen gebunden, mit Trillerpfeifen und Topfdeckeln Lärm gemacht, Menschenketten gebildet, Straßen blockiert und viele andere Aktionen unternommen. Der dabei erzeugte Enthusiasmus beschwingt. Mit dem Aufsehen, das man erregt, weicht das Ohnmachtsgefühl einem neuen Bewusstsein von Stärke. Die so agierende Gemeinschaft besitzt eine große Anziehungskraft – auch auf gewalttätige Randalierer, die in Stuttgart allerdings nur in geringer Zahl aufgetreten sind.

Die Demonstranten, unabhängig, ob sie mehr für das Wohl ihrer Stadt eintreten oder mehr am Gemeinschaftserlebnis interessiert sind, nehmen für ihre politische Beteiligung einiges in Kauf. Sie bringen Zeit auf und weichen Unannehmlichkeiten nicht aus. Mit Mut stehen sie die mitunter harten Polizeieinsätze durch. Die verletzten Demonstranten sind ein Beweis für die Bereitschaft Gefahren auszuhalten. In diesem Zusammenhang soll auch das Engagement der Gegendemonstranten nicht unerwähnt bleiben, die für Stuttgart 21 auf die Straße gegangen sind.

Für die Didaktik der politischen Bildung bedeutet die Auseinandersetzung um das Bahnprojekt eine Herausforderung. Die Gegner entsprechen mit ihrem Verhalten nur wenig dem Bürgerleitbild, das die politische Bildung anstrebt. Im sozialen Lernen geschult, erleben die Jugendlichen im Schul- und speziell im Politikunterricht eine sachliche Form des Miteinander-Redens mit gleichen Redechancen für alle. Im Klassenzimmer soll sich das bessere Argument durchsetzen. Die angestrebten sozialen Handlungsfähigkeiten (siehe oben S.244) zeigen sich in einem Diskussionsverhalten, das als deliberativ bezeichnet werden kann (Jürgen Habermas; vgl. Buchstein, 2011). *Deliberare* bedeutet so viel wie abwägen, erwägen, überlegen, beratschlagen, mit sich und anderen zu Rate gehen. In dem Streit um den Stuttgarter Bahnhof und anderswo auf Großdemonstrationen kann man das Gegenteil davon erleben. Die politische Beteiligung lebt hier von der Gemeinschaft und von Emotionen. Die Teilnehmer zeigen sich wenig aufgeschlossen für sachliche Auseinandersetzungen mit anderen Positionen. Kommt es zu einer Konfrontation der Gegner und Befürworter eines Großprojekts, hört kaum jemand dem anderen zu. An einen – gleichberechtigten, abgewogenen und reflektierten – Austausch von Sachargumenten ist in der aufgeheizten Atmosphäre nicht zu denken (Süddeutsche Zeitung, 20.8. 10, S. 2). Beide Seiten sind hoch erregt. Wer diskutieren will, wird sofort unterbrochen und beschimpft (Bericht des Augenzeugen Siegfried Schiele). Der Austausch von Argumenten erübrigt

sich, denn die Demonstranten sind von der Richtigkeit ihres Tuns felsenfest überzeugt. Der kritische und misstrauische Einzelgänger als Endprodukt der politischen Bildung ist sich seiner Sache nie ganz sicher ist; dafür kann er aber die Interessen und das Verhalten der Gegenseite gut erklären und gedanklich nachvollziehen. Ihn erfüllen die ostentativ zur Schau getragene Selbstgewissheit und moralische Überheblichkeit der Demonstranten mit Grausen. Deren Haltung ist nicht in einsamen und selbständigen Denkprozessen, sondern in der emotional aufgeladenen Gemeinschaft mit Gleichgesinnten entstanden. Rationale Überlegungen, die ausgleichend wirken, dringen nicht durch. Gegen die Erregung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Demonstrationen richten das in der Schule praktizierte soziale Verhalten und die von der politischen Bildung angestrebte Rationalität und Mündigkeit wenig aus. Demonstrationen sind keine deliberativen Gemeinschaftsveranstaltungen wie die Schulstunden im Politikunterricht.

Demokratie lebt vom Engagement. Weil die Demokratie politische Beteiligung braucht, braucht die Demokratie politische Bildung (Münchener Manifest, 1997; vgl. Breit & Schiele, 2004). Wer so die Notwendigkeit von politischer Bildung rechtfertigt, wird kleinlaut. Im Vergleich zu dem Verhalten der Demonstranten erscheint die Wirkung der politischen Bildung kläglich. Im Politikunterricht führt die Beschäftigung mit einem politischen Vorgang zu einer Verallgemeinerung und damit zum abstrakten Denken (Breit & Massing, 2002, S. 172 ff.). Bei einem »Wutbürger« dagegen löst eine Entscheidung »von oben«, mit der er nicht einverstanden ist, Empörung aus und bringt ihn zum politischen Handeln. Didaktikerinnen und Didaktiker der politischen Bildung klagen über die Irrationalität der Protestierer. Sie können aber bei der Untersuchung von Demonstrationen die Augen nicht vor der Tatsache verschließen, dass Bürgerinnen und Bürger ohne die Vorbereitung und Unterstützung der politischen Bildung, ja entgegen den Intentionen der politischen Bildung politisch handeln, Aufsehen erregen, etwas erreichen und damit am demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess mitwirken. Ist es nicht begrüßenswert, dass gerade viele Jugendliche bei dem Protest mitmachen? Ist es nicht großartig, dass Bürgerinnen und Bürger das Versprechen der Demokratie ernst nehmen und sich politisch beteiligen, dass sie nicht länger für sich handeln lassen, sondern sich einmischen und selbst Politik machen?

5 Die neue Beteiligung im Politikunterricht

Didaktikerinnen und Didaktiker der politischen Bildung müssen sich fragen, warum sie mit dem politischen Lernen im Politikunterricht nicht die politische Beteiligung erreichen, wie sie auf Großdemonstrationen zu beobachten ist. Als Antwort können vor allem zwei Gründe genannt werden. Zum einen führt selbständiges Denken zur Mündigkeit, macht zugleich aber auch einsam. Emotionen dagegen verbinden; sie tragen zur Gemeinschaftsbildung bei, in der das Selbstvertrauen des Einzelnen wächst. Zum anderen kümmert sich die Politikdidaktik zu wenig um die politische Beteiligung. Über die Stimmabgabe bei Wahlen hinaus werden nur wenige wirksame bzw. attraktive Handlungsmöglichkeiten den Schülerinnen und Schülern vorgestellt und die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten aufgezeigt.

Wie sollen Politikdidaktiker und -lehrer mit dieser Leerstelle im Politikunterricht umgehen? Wer Demokratie als ein Angebot zum Mitmachen auffasst, kann sich mit der Ignorierung der auf Demonstrationen vorgelebten Beteiligungsmöglichkeit nicht zufrieden geben. Politische Bildner müssen die Distanz gegenüber den Demonstranten aufgeben und sich fragen: Was sollen Politiklehrerinnen und -lehrer über diese politische Beteiligungsform im Unterricht vermitteln? Was können die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht von den Demonstranten lernen?

Unbestritten ist, dass sich Politiklehrerinnen und -lehrer bemühen sollen, die Jugendlichen vom gewaltsamen Handeln abzuhalten. Dann aber wird es schwierig. Zur Beantwortung der gestellten Fragen soll zunächst an zwei Grundtatbestände der politischen Bildung erinnert werden:

- »Politisches Lernen ist primär kognitives Lernen« (Gagel, 1984, S. 42).
- »Didaktik versteht sich als Teil des pädagogischen Handelns, nicht des politischen Handelns. Sie zielt daher auf die Vermittlung von Kompetenzen und nicht von Standpunkten« (ebd.).

Politiklehrerinnen und -lehrer dürfen daher ihre Schüler weder zur Beteiligung noch zur Nicht-Beteiligung auffordern. Im Politikunterricht darf nicht versucht werden, die Jugendlichen emotional »aufzuputschen« und sie so zur Teilnahme bewegen. Zu den Demonstrationen gegen Stuttgart 21 sollen Schulklassen geschlossen unter Führung ihres Lehrers hingegangen sein. Hat der Lehrer diese Teilnahme herbeigeführt, dann hat er gegen das Überwältigungsverbot des ersten Beutelsbacher Konsenssatzes verstoßen (Schiele, 2004). Ebenso soll es ein Politiklehrer aber auch unterlassen, die Jugendlichen von einer Teilnahme abzuhalten. Er soll es sich

untersagen, das emotionale Handeln der Demonstranten mit der eigenen Rationalität zu konfrontieren und die Aktionen süffisant von oben herab zu kommentieren. Auch wenn ihm Aktionen wie das gemeinsame Singen von Liedern, das Umarmen von Bäumen und das Skandieren von Parolen zutiefst zuwider sind, darf er sie nicht herabsetzen und lächerlich machen. Was kann er also tun?

Der Lehrer vermittelt in seinem Politikunterricht Wissen und fördert die politische Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler. Darüber soll er nicht hinausgehen. Eine grundsätzliche Änderung in der Ausrichtung des Unterrichts wird demnach nicht vorgeschlagen. Neu ist dagegen die Ausweitung der Unterrichtsinhalte. Die Jugendlichen sollen Gelegenheit erhalten, die Teilnahme an Demonstrationen als Möglichkeit zur politischen Beteiligung kennenzulernen, sorgfältig zu analysieren und zu beurteilen. Im Unterricht sollen sie sowohl das Agieren der Bürger als auch das Reagieren der politisch Verantwortlichen untersuchen. Dabei sollen sie versuchen, sich in deren Gedanken und Gefühle hineinzudenken und zu -fühlen und so z. B. bei aller – berechtigten oder unberechtigten – Kritik auch Verständnis für die Polizisten und deren Verhalten entwickeln. Sie sollen vorgefasste Meinungen überprüfen und so ein eigenes, unabhängiges Bild gewinnen. Zu Analyse und Urteilsbildung gehört auch das Nachdenken über Emotionen; sie dürfen nicht von vornherein nur positiv gesehen werden. Wenn Empörung und Wut in Hass umschlagen, ist der Bestand der Zivilgesellschaft gefährdet.

Ferner gehört zur Untersuchung der Hinweis, dass mit der politischen Beteiligung gegenwärtig häufig soziale Ungleichheit verbunden ist (Jörke, 2011, S. 16 ff.; Böhnke, 2011, S. 18 ff.). Viele Teilnehmer an Demonstrationen zeichnen sich durch Sachkenntnis, fast alle durch Redegewandtheit, Selbstvertrauen und ein selbstbewusstes Auftreten aus. Bürgerinnen und Bürger, die darüber verfügen, stammen in der Regel nicht aus Unterschichtenvierteln, sondern leben in Mittelschichtenmilieus. Sozial benachteiligte Menschen sind zur politischen Beteiligung nur bedingt bereit und fähig. Was bedeutet es für eine Demokratie, wenn politische Beteiligung ungleich verteilt ist? Kann eine politische Beteiligungsform bei der damit verbundenen Nichtverwirklichung des Gleichheitspostulats demokratisch genannt werden?

Politikunterricht soll die Demonstranten weder verdammen noch verherrlichen. Den Schülerinnen und Schülern kann klar gemacht werden, dass ein Bürger durch rationales und selbstständiges politisches Denken politisch unabhängig, zugleich aber auch einsam wird. Gemeinsam mit anderen in einer Gemeinschaft zu handeln und Gefühle auszuleben, fällt

ihm wegen seiner Mündigkeit schwer. Wenn sich Demonstranten nicht mit dem rationalen und eigenständigen politischen Denken und Urteilen herumplagen, sondern vor allem aus einem moralischen Hoch- und Überlegenheitsgefühl heraus agieren, trägt dies zum Erfolg der Demonstration bei. Im Unterricht sollen die Jugendlichen erkennen, dass die aktive Parteinahme während einer Aktion durch geistige Unabhängigkeit, durch abwägendes Denken und Urteilen eher geschwächt und der notwendige Schwung gedämpft wird. Daraus sollten sie aber nicht die naheliegende Schlussfolgerung ziehen, den Verstand gänzlich auszuschalten. Emotionen allein genügen nicht. Bürgerinnen und Bürger sollen »mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich« (Weber, 1992, S. 82) politisch handeln und Rationalität mit Emotionalität verbinden (Schiele & Schneider, 1992). Sachkenntnisse sowohl über die Auseinandersetzung, in der man als Demonstrant agiert, als auch über die repräsentative Demokratie als den politischen Handlungsrahmen, in dem dieser Konflikt ausgetragen wird, fördern ebenso wie politische Analyse- und Urteilsfähigkeit bei aller Leidenschaft das Augenmaß.

Das Überwältigungsverbot, das eine Erziehung zur Mündigkeit einhalten muss (Beutelsbacher Konsens), wird nicht missachtet, wenn abschließend den Jugendlichen doch zwei Ratschläge auf den Weg zur Demonstration mitgegeben werden:

- Der frühere Stuttgarter Oberbürgermeister Manfred Rommel zitierte einmal den Satz: »Wenn die Fahne weht, sitzt der Verstand in der Trompete«. Die Jugendlichen sollen so vor den Folgen unkontrollierter Emotionen gewarnt werden; sie sollen auf sich achten und bei aller Leidenschaft Verstand und Augenmaß nicht außer Kraft setzen.
- Zugleich können sie mit einem Auszug aus dem Brief von Barbe-Nicole Ponsardin – Clicquot an ihre Urenkelin vom Zaudern abgehalten und zum Handeln ermuntert werden (Barbe-Nicole Ponsardin – Clicquot lebten von 1777 – 1866; sie hat sich in Frankreich um die Entwicklung des Champagners verdient gemacht):
»Die Welt ist ständig in Bewegung, und wir müssen die Dinge von morgen erfinden.
Man muss sich vor den anderen aufmachen, muss entschlossen und tatkräftig sein.
Lass Deine Intelligenz Dein Leben leiten. Handle verwegen!« ZEIT-Magazin 51/16.12.2010, S. 52)

6 Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Viele Bürgerinnen und Bürger beschäftigen sich nur selten mit Politik. Die wenigen Interessierten beschränken sich zumeist aufs Zuschauen. Nur ein geringer Teil wird politisch aktiv, doch ist hier eine Veränderung zu beobachten. In den letzten Jahren hat zwar der regelmäßige und langfristige Einsatz für Belange der Allgemeinheit bzw. das Gemeinwohl abgenommen. Dagegen hat das kurze Engagement für Ein- Punkt-Anliegen wie der Protest gegen Großprojekte zugenommen. Immer mehr Bürgerinnen und Bürgern reicht das Zuschauen als politische Beteiligung nicht mehr aus. Sie wollen in politische Entscheidungsprozesse eingreifen und mitbestimmen. Das Beispiel Stuttgart 21 zeigt, dass Großdemonstrationen eine politische Teilnahme ermöglichen, die über das Zuschauen mit kritischem Verstand hinausgeht. Zum politischen Handeln gemeinsam mit Gleichgesinnten gehören politische Handlungsfähigkeiten wie:

- das selbständige politische Denken und Urteilen mit dem Handeln in der Gemeinschaft verbinden,
- das Gemeinschaftsgefühl mittragen, Emotionen mit anderen ausleben, aber dabei Augenmaß (Rationalität) nicht aufgeben,
- Anstand, Rücksichtnahme und Fairness ebenso wie Mut und Schwung beweisen.

Diese Handlungsfähigkeiten blieben bislang im Politikunterricht an den Schulen unerwähnt. Er ist auf den Bürger als einen die Politik sachkundig gedanklich begleitenden Zuschauer ausgerichtet und entspricht damit weitgehend der politischen Wirklichkeit in einer repräsentativen Demokratie.

Die Forderung an die politische Bildung, über die Teilnahme an Demonstrationen als politische Handlungsmöglichkeit und die dazu notwendigen Fähigkeiten besser zu informieren, darf nicht als Plädoyer für eine Beteiligung an solchen Aktionen aufgefasst werden. Im Politikunterricht üben sich die Schülerinnen und Schüler nur im politischen Denken, nicht aber im politischen Handeln. Niemand darf zur Teilnahme an einer Demonstration genötigt werden. Über ihr politisches Handeln entscheiden Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Bürgerinnen und Bürger selbst, allein und unabhängig.

Die Politikdidaktik braucht sich deshalb nicht mit dem Bürgerleitbild des mündigen Zuschauers und kritischen Zeitungslesers zufrieden geben. Wer für den interventionsfähigen Bürger als Bürgerleitbild eintritt, muss im Politikunterricht Handlungsmöglichkeiten und die dazu gehörenden

Handlungsfähigkeiten thematisieren. Die Möglichkeiten, durch Abstimmungen an politischen Sachentscheidungen auf Länder- und kommunaler Ebene mitzuwirken (Jörke, 2011, S. 14), sind in den beiden letzten Jahrzehnten erweitert worden; diese neuen Handlungsmöglichkeiten werden auch verstärkt genutzt. Bürgerinnen und Bürger können in Parteien, Verbänden, NGOs und Bürgerinitiativen mitarbeiten. Sie können im Internet politisch Position beziehen, sich mit Verwaltungsbehörden auseinandersetzen und über den Gang vors Gericht auf politische Entscheidungsprozesse einwirken. Die Reihe ließe sich fortsetzen. Jede Beteiligungsform erfordert vom Bürger besondere Fähigkeiten.

Das Herausarbeiten dieser Fähigkeiten lohnt sich. Präzise Hinweise helfen Lehrer/-innen und Schüler/-innen bei der Untersuchung von politischem Bürgerhandeln und geben den Jugendlichen Orientierung für das eigene politische Handeln. Die Politikdidaktik wird daher aufgefordert, Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht auszuwählen und die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten näher aufzuzeigen. Die Leerstellen »Politisches Handeln« und »Politische Handlungsfähigkeit« müssen gefüllt werden.

Literatur

- ACKERMANN, P. (2002). Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (S. 56–78). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- ACKERMANN, P. (2004). *Bürgerhandbuch*. 3., neu bearbeitete Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- BREIT, G. & SCHIELE, S. (HRSG.) (2002). *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- BREIT, G. & SCHIELE, S. (HRSG.) (2004). *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- BUCHSTEIN, H. (2002). Die Bürgergesellschaft – Eine Ressource der Demokratie? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie – Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 198–222). Schwalbach: Wochenschau.
- BUCHSTEIN, H. (2011). Jürgen Habermas. In P. Massing, H. Buchstein & G. Breit (Hrsg.), *Demokratie-Theorien*. Völlig überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- BÖHNKE, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1–2, 18–25.

- DETJEN, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25/16. Juni, 11 – 20.
- ESCHENBURG, T. (1985). Der mündige Bürger fällt nicht vom Himmel. *Der Bürger im Staat*, H. 3, 239 – 243.
- GAGEL, W. (1984). Die neuen sozialen Bewegungen als Herausforderung des politischen Unterrichts. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 15.12., 35 – 43.
- GPJE (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an den Schulen – Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- HABERMAS, J. (1958). Zum Begriff der politischen Beteiligung. In Ders. (1973), *Kultur und Kritik* (S. 54 – 57). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- JÖRKE, D. (2011). Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 3.1.2011, 13–25.
- MASSING, P. (2011). *Politikdidaktik als Wissenschaft. Ein Studienbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- MASSING, P., BUCHSTEIN, H. & BREIT, G. (HRSG.) (2011). *Demokratie-Theorien*. Völlig überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- MEYER, T. (1994). *Die Transformation des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MÜNCHNER MANIFEST (1997). Demokratie braucht politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1.8.1997, 36–39.
- ROTH, R. & RUCHT, D. (HRSG.) (2008). *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- SCHIELE, S. & SCHNEIDER, H. (HRSG.) (1991). *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung*. Stuttgart: Metzler.
- SCHIELE, S. (2004). *Politische Mündigkeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WEBER, M. (1919, 1992). *Politik als Beruf*. Stuttgart: Reclam.

Peter Massing

Politisches Handeln – Versuch einer Begriffsklärung

Vorbemerkungen

Bevor näher ausgeführt werden kann, was politisches Handeln ist, erscheint es hilfreich zu klären, was unter Handeln und sozialem Handeln verstanden wird.

Ein solcher Klärungsversuch sieht sich mit einer Reihe von Schwierigkeiten konfrontiert. Dazu gehört u. a., dass »Handeln« ein allgemeines Phänomen unseres Alltags und eine zentrale Kategorie unserer Alltagssprache ist und hier eine systematische Unterscheidung zwischen Begriffen wie Handeln, sozialem Handeln, politischem Handeln, Verhalten, Tun, Aktivitäten, und verwandten Ausdrücken nicht gemacht wird. Eine zentrale Aufgabe der beteiligten Wissenschaften besteht denn auch darin – mehr oder weniger plausibel – terminologische Klarheit zu schaffen. Dies fällt ihnen jedoch schwer, da Handeln Gegenstand einer Reihe unterschiedlicher Wissenschaften von der Psychologie, über die Soziologie, die Anthropologie, die Wirtschaftswissenschaften und die Politikwissenschaft bis zu den dort entwickelten und diskutierten Handlungstheorien ist (Etzrodt, 2003). Das geht so weit, dass es relativ unstrittig zu sein scheint, dass die Sozialwissenschaften insgesamt als Handlungswissenschaften begriffen werden, denn die soziale Welt wird im Gegensatz zur Natur erst durch menschliche Handlungen hervorgebracht (vgl. Gabriel, 1998, 9). Alle Wissenschaften, »die man unter dem Oberbegriff Sozialwissenschaften zusammenfasst, müssen sofern sie nicht nur historisch also darstellend sein wollen, sondern den theoretischen Anspruch erheben, allgemein Gesetzmäßigkeiten zu erklären, ihre gemeinsame Grundlage in einer Handlungstheorie finden, da der empirische Gegenstand ihrer Forschung, ob nun in der Soziologie, der Politologie, der Ökonomie, menschliches Handeln ist« (Egner, 2008, S. 12). Konkretes menschliches Handeln ist allerdings von so hoher Komplexität, dass Versuche seine Ursachen und Determinanten mittels allgemeiner Theorien zu (re)konstruieren, zumeist zum Scheitern verurteilt sind.

Das Ganze wird noch dadurch erschwert, dass im sozialwissenschaftlichen Bereich die Rede vom Handeln mittlerweile zu einer Modeerscheinung geworden ist und es existiert eine Fülle von Handlungstheorien, die oft nur die Bezeichnung gemeinsam haben. Eine einheitliche Handlungstheorie besteht bis heute nicht und es sieht auch nicht so aus, als würde sie jemals bestehen. Die verschiedenen Wissenschaften arbeiten nebeneinander und gehen dabei von grundlegend verschiedenen Positionen und Fragestellungen aus. Die aktuelle Diskussion ist im Grunde nicht weiter als Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre, als Hans Lenk sechs Bände benötigte, um einen Überblick über die konkurrierenden Ansätze zu geben (Lenk, 1977–1984).

Vor diesem Hintergrund ist es kaum möglich, in einem knappen Beitrag das Thema umfassend oder auch nur strukturiert aufzuarbeiten. Es wird daher eklektizistisch vorgegangen. Dabei geht es im Wesentlichen um zwei Dinge: Zum einen um die Klärung und die Beschreibung politischen Handelns, zum anderen darum, politisches Handeln so aufzuschlüsseln, dass Anknüpfungspunkte für die Politikdidaktik deutlich werden.

Zu Beginn wird eine Arbeitsdefinition von politischem Handeln entwickelt, in der Aspekte unterschiedlicher Sozialwissenschaften zusammengefügt werden. Danach wird diese Arbeitsdefinition politikwissenschaftlich theoretisch und politikwissenschaftlich empirisch vertieft, um dann einige Aspekte zu skizzieren, die für die Politikdidaktik und für die Entwicklung einer politischen Handlungskompetenz von Bedeutung sind.

1 Politische Handeln – Versuch einer Arbeitsdefinition

Um zu einem Arbeitsbegriff von »politischem Handeln« zu gelangen, erfolgt eine Annäherung in vier Schritten. In einem ersten Schritt wird »Verhalten« von »Handeln« abgrenzt und anschließend die Begriffe »Handeln«, »soziales Handeln« und dann »politisches Handeln« geklärt und voneinander unterschieden. In der Alltagssprache, aber auch in den Wissenschaften, wird Verhalten und Handeln häufig synonym gebraucht oder zumindest in einem ähnlichen Sinne verwendet (vgl. Meleghy, 1998). So nennt Thomas Ellwein ein in der Politikdidaktik und der politischen Bildung viel zu wenig rezipiertes Buch »Politische Verhaltenslehre« (Ellwein, 1975) und in einem Einführungsbeitrag zur Theorie politischen Verhaltens findet sich im Anschluss an H. Eulau der Satz: »‚Politisches Verhalten‘ bedeutet in diesem Beitrag dem in der Politikwissenschaft herrschenden Sprachgebrauch folgend das politische Handeln von einzelnen« oder Kollektiven (Simon, 1998, S. 63).

In den Sozialwissenschaften, insbesondere in Soziologie und Psychologie, finden sich jedoch auch Positionen, die Verhalten und Handeln in einem Gegensatz sehen, sofern sie Verhalten überwiegend als anpassendes Reagieren auf äußere Gegebenheiten und Einflüsse untersuchen und in einem behavioristischen Sinne, Verhalten gesteuert, systematisch erfasst, vorausberechnet und manipuliert werden kann. In dieser Tradition begreift sich die Verhaltenstheorie als eine kausale Theorie, die über die Formulierung von Gesetzen allgemeiner Art einen Zusammenhang zwischen bestehenden Reizen und einem bestimmten Verhalten herstellen will. Diesen Anspruch weist eine Handlungstheorie ausdrücklich zurück. Nach ihr gibt es keine kausal bestimmten Reize, die gewissermaßen von außen auf eine Person einwirken. Normativ war Hannah Arendt eine der ersten, die bezogen auf behavioristische Verhaltenstheorien die Besorgnis äußerte, dass der nicht zum Handeln, sondern zum Verhalten erzogene Mensch in seiner Persönlichkeit gefährdet sei. Sie definiert daher die Kausalität des Handelns nicht als äußeres Reiz-Reaktionsschema, sondern verlegt sie nach innen. Handeln heißt, dass ein Mensch etwas aus sich heraus bewirkt. Ein Mensch handelt, das heißt: er wirkt, verursacht (Arendt, 1994, S. 13).

Theoretisch weniger anspruchsvoll, aber für die Zwecke dieses Beitrages brauchbar, ist die Position, die das »Handeln« in der Regel als einen Spezialfall oder als Unterkategorie des Verhaltens auffasst (Straub 1999, 18). Verhalten ist der allgemeine Oberbegriff für Aktivitäten aller Art also auch für Handeln. Personen können sich nicht nicht verhalten. Während man sich also unablässig verhält, steht es einem durchaus frei, nicht zu handeln. In diesem Sinne wird dann auch in der politischen Soziologie z. B. von politischen Verhaltensweisen gesprochen unter denen die manifesten Formen der Auseinandersetzung der Bürger mit dem politischen System verstanden werden und unter die dann verschiedene Formen politischen Handelns subsumiert werden (Niedermayer 2005, 156). Handeln bezeichnet in einem weiten Sinne »die Transformation einer Situation in eine andere« (von Kempfski). Subjekte versuchen ihre Welt aktiv zu gestalten. Dabei können sie durch produktives Handeln verändernd auf diese Welt Einfluss nehmen oder durch präventives Handeln Veränderungen vorbeugen oder zu verhindern suchen. Unterlassungen sind dabei ein Spezialfall von Handeln.

Handeln ist immer intentional. Es ist in irgendeinem Sinne immer auf ein Objekt gerichtet von dem der Handelnde erst einen Teil seines Sinnes bezieht. Die Begriffe »Handeln«, »Intention« und »Handlungsobjekt« bestimmen sich gegenseitig. Verwendet man den einen, denkt man die übrigen beiden immer zugleich mit. Dabei kann man die Objekte in

»nicht soziale« und in »soziale Objekte« unterscheiden. Soziale Objekte sind andere Personen. Solches Handeln heißt dann soziales Handeln. Die berühmteste Unterscheidung zwischen »Handeln« und »sozialem Handeln« stammt wohl von Max Weber, der die Soziologie als die Wissenschaft vom sozialen Handeln verstand. Die bekannte Passage, in der dieser Grundbegriff geklärt wird lautet: »'Handeln' soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales Handeln‘ aber soll ein solches Handeln heißen, welches von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen ist und daran in seinem Ablauf orientiert ist« (Weber, 1972, S. 1). Damit hat Max Weber in seiner Definition bereits das Moment der Interaktion vorweggenommen, wenn Interaktion gegenseitiges, aneinander orientiertes Handeln mindestens zweier Personen bezeichnet.

Politisches Handeln nun soll solches Handeln genannt werden, das im Bezugsrahmen einer politischen Ordnung auf andere Menschen bezogen ist. In Demokratien hat dieses Handeln auch eine gemeinsame Wertbasis und ist normativ am Gemeinwohl als regulativer Idee orientiert. Der Bezugsrahmen, also die formale politische Ordnung (zu der auch Organisationen, Institutionen u. a. gehört), stellen an das Handeln formale Anforderungen, die die Freiheit des Handelnden ebenso einschränken können wie die konkrete Situation in der Handeln stattfindet. Diese Tatbestände wirken auf den handelnden Akteur als Beschränkungen, als Restriktionen. Dennoch muss die Freiheit prinzipiell erhalten bleiben, da sonst von politischem Handeln nicht mehr gesprochen werden könnte, denn Freiheit im Sinne von verschiedenen Handlungsoptionen ist das Kennzeichen politischen Handelns.

Wer politisch handelt bedarf dazu eines Zieles. Er muss wissen, was er für richtig hält und was er erreichen will und politisches Handeln erfordert wie Handeln überhaupt Motivation. Motive sind gewissermaßen der Motor oder die Antriebsenergie des Handelns. Motive weisen nicht darauf hin, wie jemand handelt, sondern versuchen zu erklären, ob jemand überhaupt handelt. Solche Motive können sein: Überlegungen, die auf Einsichten allgemeiner Art und/oder auf eigene Interessen gegründet sind, Wertvorstellungen, Anforderungen aus den einzelnen Bezugssystemen oder anders formuliert, Werte, Kognitionen und Emotionen. All diese Motive spielen auch im Zusammenhang mit politischem Handeln eine Rolle. Beim politischen Handeln kommen aber auch noch spezifische Motive hinzu, die empirisch untersucht werden können und auf die noch

eingegangen wird. Dabei richtet sich politisches Handeln vor allem auf die Teilnahme an der politischen Meinungs- und Willensbildung, auf die Teilnahme an und die Beeinflussung der politischen Entscheidung und auf die Kontrolle des Vollzugs dieser Entscheidung.

Zusammenfassend und vorläufig lässt sich als Arbeitsbegriff festhalten: Politisches Handeln bedarf der Motivation, es ist intentional und zielorientiert und richtet sich auf den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess. Politisches Handeln ist durch die Freiheit des Handelnden gekennzeichnet zwischen verschiedenen Handlungsoptionen wählen zu können. Politisches Handeln findet immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung statt, das formale Anforderungen an den Handelnden stellt und dadurch in einem Spannungsverhältnis zu seiner Freiheit geraten kann. Ist die formale Ordnung eine Demokratie, ist das politische Handeln auch wertbasiert und gemeinwohlorientiert.

Handeln in politischen Zusammenhängen, das als politisches Handeln bezeichnet wird, lässt sich aber noch weiter differenzieren. Politisches Handeln setzt nicht nur Wissen und Motivation voraus, es beruht auch noch auf weiteren normativen Voraussetzungen aus denen sich dann unterschiedliche Formen des politischen Handelns ergeben. Es sind vor allem vier normative Voraussetzungen, die sich aus der grundlegenden Hypothese der Demokratie ergeben, dass jedermann zur Mitgestaltung aufgefordert ist und prinzipiell jedermann auch dazu die Fähigkeit zugesprochen wird. Ob er überhaupt, bei welcher Gelegenheit und in welcher Weise er von dieser Fähigkeit Gebrauch macht, bleibt dem Einzelnen überlassen.

Die normativen Voraussetzungen und die Formen des politischen Handelns, die sich daraus ergeben sind folgende:

1. Der Mensch wird als fähig gehalten, sein Leben in eigener Verantwortung zu gestalten und seine Interessen und Ideen mit anderen auszugleichen. Dazu ist es zunächst notwendig diese eigenen Interessen und Ideen öffentlich zu machen, d. h. zu artikulieren.
2. Der Mensch ist fähig, sein Handeln über die eigenen Interessen und Ideen hinaus mit rechtfertigenden Gründen zu versehen, um den oder die Anderen zu überzeugen und sein Handeln gegen Kritik und gegen Einwände abzusichern, d. h. zu argumentieren.
3. Der Mensch ist fähig, sich die Anforderungen anderer anzuhören und sich mit diesen zielorientiert auseinanderzusetzen. Dies kann Verhandeln genannt werden.
4. Der Mensch soll möglichst umfassend an den Entscheidungen für die Gesamtheit verantwortlich mitwirken. Dies kann man Entscheiden nennen.

Artikulieren, argumentieren, verhandeln, entscheiden sind unterschiedliche Formen politischen Handelns, die unabhängig von einander gelten können. Artikulieren, argumentieren, verhandeln, entscheiden können aber auch als aufeinanderfolgende Phasen politischen Handelns verstanden werden, die aufeinander aufbauen. Sie bilden dann eine Handlungskette, die in ihren Phasen nur analytisch getrennt werden kann. Dabei ist vor allem die Grenze zwischen artikulieren und argumentieren unscharf und die Unterscheidung zwischen diesen beiden Handlungsformen schwierig. Die einzelnen Phasen und Formen politischen Handelns können noch weiter differenziert werden.

Tab 1: Phasen und Formen politischen Handelns

Artikulieren	das eigene Urteil, die eigene Position klar formulieren das eigene Urteil, die eigene Position öffentlich aussprechen konstituierende Fachbegriffe der Politik sachgerecht verwenden (Fachsprache nutzen)
Argumentieren	Konflikthaftigkeit politischer Strukturen und Abläufe erkennen; Konsens/Dissens feststellen Argumente sachgerecht darstellen: kontext- und situationsbezogen erläutern, belegen, (empirisch) nachweisen eine eigene Meinung/Einstellung/Wertorientierung mit dem Ziel begründen, andere zu überzeugen Argumente auf ein Drittes, einen Maßstab beziehen, dessen Geltungsanspruch weniger strittig oder unstrittig ist rhetorische Figuren benutzen richtige und fehlerhafte Äußerungen zu politischen Sachverhalten identifizieren, interpretieren und gegebenenfalls korrigieren
Verhandeln	Verschiedene Interessen miteinander vergleichen Verhandlungsstrategien bzw. Lösungswege anderer verstehen eine eigene Argumentationsstrategie entwickeln und nutzen (Forderungen aufstellen, Zusagen geben/zurücknehmen, Drohungen aussprechen usw.) Kompromissmöglichkeiten ausloten Kompromisse vorschlagen, Kompromisse eingehen Bündnispartner für die eigene Strategie suchen
Entscheiden	Verfahren politischer Entscheidungsfindungen kennen Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten kennen und nutzen Lösungsstrategien für vorgegebene Konflikte entwickeln, gegeneinander abwägen Lösungsstrategien durchsetzen (Hindernisse erkennen, Unterstützung identifizieren) Legitimität und Effizienz beurteilen

(Weitere Differenzierungen finden sich in Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012)

Entscheiden meint hier politisches Entscheiden und bezieht sich entsprechend auf die politisch-gesellschaftliche Ebene. Die wichtigsten Merkmale der politischen Entscheidung kennzeichnen deshalb auch die Besonderheit des politischen Handelns. In einigen Entscheidungstheorien wird Entscheiden gelegentlich aber auch nach innen verlagert in dem Sinne, dass das Individuum sich für eine von mehreren Handlungsoptionen entscheidet. Entscheidung als Voraussetzung von Handeln bzw. Handeln als eine unmittelbare Folge von Entscheidung. Diese Position wird hier nicht vertreten.

Bevor in einem engeren Sinne die Ergebnisse der Politikwissenschaft herangezogen werden, sind noch zwei Hinweise erforderlich, die im Zusammenhang von politischem Handeln in der Politikdidaktik eine Rolle spielen. In einigen sozialwissenschaftlichen Handlungstheorien wird in Anlehnung an den Pragmatismus zwischen externalem und internalem Handeln unterschieden (Jürgen Straub 199, 18). Zu letzterem gehört non-verbales Handeln, internes Sprechen, Denkhandeln. Nach dem hier vorgeschlagenen Arbeitsbegriff ist politisches Handeln immer nur externes Handeln, wobei nicht gesagt ist, dass »Denken als Handeln« für die Politikdidaktik nicht auch von Wichtigkeit sein könnte.

Bezogen auf die vier Formen politischen Handelns: Artikulieren, argumentieren, verhandeln, entscheiden ist Folgendes festzuhalten. Alle drei Formen vollziehen sich im Medium der Sprache. Dass das Sprechen die zentrale Tätigkeit im Politischen ist, findet sich schon bei Aristoteles und Hannah Arendt schließt sich vorbehaltlos an, wenn sie sagt: »Menschen sind nur darum zur Politik begabte Wesen, weil sie mit Sprache begabte Wesen sind. Zum Sprechen gehört als reziproke Tätigkeit das Zuhören, sonst hat das Ganze keinen Sinn. Der öffentlich-politische Bereich ist der Raum innerhalb dessen der Bürger erscheinen und sich zeigen kann, um seinen Willen auszusprechen und den Willen der anderen zu hören, in dem sich die Bürger einigen und zu einem Ergebnis kommen können« (Arendt, 1994, S. 34). Politisches Handeln hängt also eng mit politischer Kommunikation zusammen.

2 Politikwissenschaft und politisches Handeln

Im engeren Sinne politikwissenschaftliche Handlungstheorien lassen sich nur schwer finden, sondern eher eine handlungstheoretisch angeleitete politikwissenschaftliche Diskussion und der Versuch der Politikwissenschaft, Handlungstheorien in unterschiedlichen Bereichen zu nutzen mal abgesehen von *Rational Choice Theorien* (Ladwig, 2010, S. 85ff.; Pesch, 2000, S. 20ff.) und Republikanischen Handlungstheorien (Ladwig,

S. 96ff.). Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien werden z. B. herangezogen, wenn es um die Motivation politischer Akteure geht, um die Erfassung von Scheinzusammenhängen in statistischen Analysen, um die Erklärung institutionellen Wandels z. B. in der Transformationsforschung, um akteurszentrierte Entscheidungstheorien oder um die Erklärung kollektiver Handlungsdilemmata. Bezogen auf eine zentrale Voraussetzung des politischen Handelns, die Motivation, kommt man unter Berücksichtigung der politischen Soziologie und der damit verbunden empirischen Sozialwissenschaft zu folgenden Ergebnissen (Niedermayer, 2005).

Die grundlegende Voraussetzung dafür, dass sich Bürgerinnen und Bürger überhaupt mit politischen Vorgängen beschäftigen und politisch handeln, ist ein mehr oder weniger ausgeprägtes Selbstverständnis als politischer Akteur. Dieses Selbstverständnis wird in der empirischen Sozialforschung an Hand von drei Konzepten untersucht:

- Dem politischen Wissen
- Dem politischen Interesse
- Dem politischen Selbstbewusstsein.

Auf das Konzept des politischen Wissens wird hier nicht näher eingegangen. Das ist schon ausführlich in dem Buch »Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell« (vgl. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010) geschehen.

Das zweite wichtige Konzept ist das »politische Interesse«. Es gibt einige empirische Evidenz dafür, dass subjektives politisches Interesse Handlungsrelevanz besitzt, d. h. direkt zu einer größeren politischen Handlungsbereitschaft bzw. zu politischem Handeln führt. In komplexen Modellen zur Erklärung von politischem Handeln erweist sich das subjektive politische Interesse als stärkster Prädiktor (Kuhn, 2000, S. 30 ff).

Was heißt das nun, wenn jemand sagt, er oder sie interessiere sich für Politik. Bei der Analyse der subjektiven Interessen müssen drei Aspekte unterschieden werden.

1. Subjektives Interesse bedeutet eine selektive Aufmerksamkeit gegenüber politischen Objekten oder Ereignissen, d. h. eine gewisses Maß an Neugier, das der Politik entgegengebracht wird.
2. ein Gefühl oder eine Einstellung, dass Politik für einen persönlich von Bedeutung ist d. h. das relative Gewicht, dass politische Angelegenheiten im Vergleich zu anderen Lebensbereichen haben.
3. ein Streben die Merkmale des Gegenstandsbereichs Politik vollständig zu explorieren, was mit Wissenserwerb und Erkenntnisgewinnung verbunden ist (ebda).

Dabei ist politisches Interesse kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern eher ein subjektiver Aktivierungszustand, der variiert mit biographischen Phasen und situationspezifisch im Zusammenhang mit äußeren politischen Ereignissen steht.

Das dritte Konzept, das eine wichtige Rolle spielt, ist das politische Selbstbewusstsein. Politisches Selbstbewusstsein enthält zwei Dimensionen: In der politischen Soziologie spricht man von interner und externer Effektivität (Gabriel, 1986, S.198). Interne Effektivität oder politisches Kompetenzgefühl meint das Gefühl politische Probleme verstehen und beurteilen sowie auf Grund der eigenen Fähigkeiten auf die Politik Einfluss nehmen und etwas bewirken zu können. Das Konzept interne Effektivität ist in jüngster Zeit zum Konzept der kognitiven politischen Mobilisierung (Inglehart, 1977) erweitert und in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt worden. Hierzu zählen vor allem Bildung und politische Involviertheit (political involvement), die über die Häufigkeit politischer Gespräche operationalisiert wird. Gabriel nennt in diesem Zusammenhang das politische Interesse, die Bewertung der Wichtigkeit der Politik für das eigene Leben und die Fähigkeit politische Informationen zu verarbeiten (Gabriel, 1986, S. 179; Hoffmann-Lange, 1997, S. 218 ff).

Unter externer Effektivität oder politischem Responsivitätsgefühl ist die Einschätzung gemeint, dass die politischen Akteure verantwortlich und politischen Einflüssen zugänglich sind (Hoffmann-Lange, 1997, S. 212). Politisches Interesse zusammen mit politischem Kompetenz- und politischem Responsivitätsgefühl sind die wichtigsten Voraussetzungen für politisches Handeln jeglicher Art. Wurden bisher die spezifischen Voraussetzungen beleuchtet, die mit dafür verantwortlich sind, ob politisches Handeln erfolgt, geht es jetzt um das politische Handeln selbst. Innerhalb der empirischen Sozialforschung werden in der Regel vier Formen politischen Handelns unterschieden (Niedermayer, 2005, S. 156).

Tab 2: Arten politischen Handelns

Kommunikatives Handeln	Aufnahme und diskursive Verwendung politischer Informationen
Entscheidungskonformes Handeln	Befolgen von durch politische Entscheidungen festgelegten Verhaltensregeln
Partizipatives Handeln	Freiwillige Handlungen mit dem Ziel der Beeinflussung politischer Entscheidungen
Handeln in Entscheidungsrollen	Treffen und Durchsetzen politischer Entscheidungen in eigener Kompetenz

Hier interessieren im Wesentlichen nur das »Kommunikative Handeln« und das »Partizipative Handeln«. »(Nicht) Entscheidungskonformes Handeln« meint das Befolgen oder Verletzen von Verhaltensregeln, die von politischen Entscheidungen gesetzt worden sind: z.B. von Gesetzen oder das Befolgen oder Nicht-Befolgen von Erwartungen, die politische oder gesellschaftliche Institutionen an uns richten: z.B. zur Wahl zu gehen. Handeln als Befolgen von Aufforderungen oder als Erfüllen von Erwartungen entspricht nur begrenzt den Merkmalen der Freiheit und der Intentionalität von politischem Handeln und soll hier nicht weiter verfolgt werden, obwohl es für die politische Bildung vor allem als nicht entscheidungskonformes Verhalten (Jugendkriminalität, Rechtsextremismus usw.) von Bedeutung sein kann. Auch das »Handeln in Entscheidungsrollen« wird hier nicht mit einbezogen, da nur das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger Gegenstand der Überlegungen ist und nicht das Handeln der politischen Entscheidungsträger.

Für die Politikdidaktik ist kommunikatives Handeln wichtig. Darunter wird die Aufnahme politischer Informationen und deren Verwendung im Gespräch über Politik verstanden. Damit ist zum Teil das gemeint, was im Arbeitsbegriff als »Artikulation« oder »Argumentation« genannt wurde: die Teilnahme an Gesprächen über Politik und der Versuch, andere von der eigenen politischen Meinung zu überzeugen.

Kommunikatives Handeln wird in der empirischen Sozialforschung aber noch weiter gefasst. Zu dem persönlichen Austausch über Politik im Rahmen des sozialen Umfeldes kommt noch die Nutzung der politischen Berichterstattung der Massenmedien hinzu.

Politisches Handeln als kommunikatives Handeln erfolgt also in zwei unterschiedlichen Formen: als Interpersonale Kommunikation und als Mediennutzung. Beide Formen tragen »für das Individuum jeweils durch Information zu Wissenserwerb und durch Interpretation zur Meinungsbildung und damit ... zur Reduktion von Unsicherheit über eine komplexe, nicht unmittelbar erfahrbare politische Umwelt bei« (Niedermayer, 2005, S. 158).

Die wichtigste Form politischen Handelns sowohl aus der Systemperspektive der Demokratie als auch aus der Subjektperspektive der Bürgerin und des Bürgers ist sicherlich das partizipative Handeln. Zwar ist die Bundesrepublik Deutschland eine repräsentative Demokratie, die dem Bürger nur begrenzte direkte politische Entscheidungsbeteiligung einräumt, die Möglichkeiten zur Partizipation am politischen Geschehen im Sinne der Einflussnahme auf den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess sind jedoch vielfältig.

Um die Nutzung dieser Möglichkeiten auch empirisch untersuchen zu können, findet sich in der Literatur eine kaum noch überschaubare Fülle von Versuchen verschiedene Formen politisch partizipativen Handelns, verstanden als Aktivitäten, »die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen« (u. a. Kaase, 1995), zu systematisieren. Ohne auf die einzelnen Versuche, ihre Vorzüge und Schwächen, hier eingehen zu können, geht dieser Beitrag von einer Einteilung aus, die sechs Formen und drei Dimensionen politisch partizipativen Handelns miteinander verknüpft.

3 Formen und Dimensionen partizipativen politischen Handelns

Tab 3: Formen und Dimensionen politischen Handelns

	Legitimität	Legalität	Verfasstheit
Teilnahme an Wahlen/Abstimmungen	Hoch	Ja	Ja
Parteibezogenen Aktivitäten	Hoch	Ja	Ja
Gemeinde- . wahlkampf- und politiker- bezogene Aktivitäten	Hoch	Ja	Teilweise
Legaler Protest	Variierend	Ja	Nein
Ziviler Ungehorsam	Gering	Nein	Nein
Politische Gewalt	gering	nein	nein

(Niedermayer. 2005. S. 195)

Die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen auf Bundes- und Länderebene ist immer noch die wichtigste Form politischen Handelns. Bezogen auf die Elemente des hier verwendeten Arbeitsbegriffs gehören sie zur Form artikulieren und entscheiden. Argumentieren und verhandeln spielen dabei kaum eine Rolle.

Mitgliedschaft und aktive Mitarbeit in Parteien (und Verbänden) erfordert alle Formen politischen Handelns: artikulieren, argumentieren, verhandeln und entscheiden. Das gleiche gilt für Gemeinde-, Wahlkampf- und Politikerbezogene Aktivitäten. Darunter werden meist zeitlich befristete Partizipationsformen verstanden, die sich auf die Mitarbeit an lokalen Problemlösungen, auf die Teilnahme an Wahlkämpfen und auf Kontakte mit Politikern beziehen. Legaler Protest, ziviler Ungehorsam und politische

Gewalt zählen in erster Linie als artikulieren. Argumentieren, verhandeln und entscheiden spielen hier nur gelegentlich eine Rolle.

Im Zusammenhang des von Putnam (Putnam, 2000) eingeführten Konzepts des Sozialkapitals hat sich die Partizipationsforschung erweitert und die soziale Partizipation oder soziales Handeln im vorpolitischen Raum gerieten zunehmend ins Blickfeld. Soziale Partizipation, wozu auch Mitbestimmung in der Schule gehört, hängt zwar in der Regel positiv mit politischer Partizipation zusammen. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht zwingend und wird stark vom spezifischen kulturellen Kontext bestimmt. Insofern zählt soziale Partizipation nicht im engeren Sinne zum politischen Handeln und wird hier nicht weiter berücksichtigt.

Tab 4: Motivation, Politisches Handeln, Formen

Motivation	Politisches Handeln	Formen
Politisches Interesse	Kommunikatives Handeln: Gespräche führen Massenmedien nutzen	Artikulieren/argumentieren Artikulieren/argumentieren
Subjektives politisches Kompetenzbewusstsein	Partizipatives Handeln: Wahlen/Abstimmungen	Artikulieren/Entscheiden Artikulieren/Argumentieren/
Subjektives politisches Responsivitätsgefühl	Parteibezogene Aktivitäten	Verhandeln/Entscheiden
	Gemeinde- wahlkampf- und politikerbezogene Aktivitäten	Artikulieren Argumentieren/ Verhandeln/Entscheiden
	Legaler Protest	Artikulieren
	Ziviler Ungehorsam Politische Gewalt	Artikulieren Artikulieren

4 Fazit

Zu den Motiven, von denen politisches Handeln auf der Ebene der Bürgerin und des Bürgers sowie auf der Ebene des demokratischen Systems abhängen, gehören politisches Interesse sowie subjektives Kompetenzbewusstsein und Responsivitätsgefühl. Je stärker diese Motive ausgeprägt

sind, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch tatsächlich politisches Handeln erfolgt. Politisches Handeln wird differenziert in 1. Kommunikatives Handeln (Gespräche und Mediennutzung). Diese erfolgen im Wesentlichen in der Form der Artikulation und der Argumentation und 2. partizipativen Handelns. Letzteres wird unterschieden in Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen. Dazu gehören die Formen. Artikulieren und Entscheiden. Dagegen enthalten Parteibezogene, Gemeinde-, Wahlkampf- und Politikerbezogene Aktivitäten alle Formen politischen Handelns: artikulieren, argumentieren, verhandeln und entscheiden. Während legaler Protest, politischer Ungehorsam und politische Gewalt im Wesentlichen nur die Form der Artikulation annehmen.

Der Zusammenhang von politischen Motiven und Politikdidaktik scheint einigermaßen eindeutig zu sein. Zumindest die Aufgabe des Politikunterrichts subjektives politisches Interesse zu erzeugen, dürfte unstrittig sein. Schwieriger scheint es zu sein, durch schulischen Politikunterricht interne und externe Effektivität zu stärken. Während kommunikatives Handeln Teil des Politikunterrichts ist, können die unterschiedlichen Möglichkeiten partizipativen politischen Handelns zwar aufgezeigt werden (vgl. Breit in diesem Band), das Handeln selbst findet im Unterricht eigentlich nicht statt und bezogen auf das politische System oder die Bürgerrolle muss es der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler selbst überlassen bleiben. Welche politischen Handlungskompetenzen als Aufgabe für den Politikunterricht abgeleitet werden können, ergibt sich eher aus den Formen politischen Handelns. Dabei scheinen die Formen artikulieren und argumentieren, zum Teil auch verhandeln, im Zentrum des Politikunterrichts zu stehen.

Literatur:

- ARENDET, H. (1994): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 8. Aufl. München: Piper Verlag.
- DETJEN, J. MASSING, P. RICHTER, D. & WEISSENO, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell für den Unterricht*. im Erscheinen.
- EGNER, D. (2008). *Die Ordnung des Handelns. Eine Untersuchung zur Phänomenologie und Dynamik des Politischen*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- ELLWEIN, TH. (1968). *Politische Verhaltenslehre*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 6. Aufl.
- ETZRODT, CH. (2003). *Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien*. Konstanz: UVK Verlagsanstalt.
- GABRIEL, M. (1998). Einheit oder Vielfalt der soziologischen Handlungstheorie. Einleitende Vorbemerkungen. In A. Balog & M. Gabriel (Hrsg.), *Sozio-*

- logische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt* (S. 7–24). Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Sonderband 4. Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- GABRIEL, O.-W. (1986). *Politische Kultur. Postmaterialismus und Materialismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HOFFMANN-LANGE, U. (1997). Einstellungen zur Rolle der Bürger im politischen Prozess. In Gabriel, O.-W. (Hrsg.), *Politische Orientierungen und Verhaltensweisen im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- INGLEHART, R. (1977). *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press.
- STRAUB, J. (1999). *Handlung. Interpretation. Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- KAASE, M. (1995). Partizipation. In D. Nohlen (Hrsg.), *Wörterbuch Staat und Politik* (S. 521–527). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- KUHN, H.-P. (2000). *Mediennutzung und politische Sozialisation*. Opladen: Leske + Budrich.
- LADWIG, B. (2010). *Moderne politische Theorie. Fünfzehn Vorlesungen zur Einführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- LENK, H. (1977–1984) (HRSG.). *Handlungstheorien – interdisziplinär*. 6 Bände. München: Wilhelm Fink Verlag.
- LENK, H. (1978). Handlung als Interpretationskonstrukt. Entwurf einer konstituenten- und beschreibungstheoretischen Handlungsphilosophie. In Ders. (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II* (S. 279–350). München: Wilhelm Fink Verlag.
- MELEGHY, T. (1998). Verhaltenstheorie und Handlungstheorie. Versuch einer Abgrenzung. In A. Balog, & M. Gabriel (Hrsg.), *Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt*. Opladen: Westdeutscher-Verlag.
- NIEDERMAYER, O. (2005). *Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen*. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- PESCH, V. (2000). *Handlungstheorie und Politische Kultur*. Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- PUTNAM, R.D. (2000). *Bowling alone*. New York/London/Toronto/Sydney/Singapore: Simon & Schuster.
- SIMON, K. (1978). Zur Theorie politischen Verhaltens. In O. W. Gabriel (Hrsg.), *Grundkurs Politische Theorie* (S. 63–108). Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- WEBER, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. rev. Aufl. Tübingen: J. C. B. (Paul Siebeck).
- WEISSENO, G., DETJEN, J., JUHLER, I., MASSING, P. & RICHTER, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Determinanten des Handelns in domänen-spezifischen Lehr-Lern-Kontexten – Lernpsychologische Ansätze für die Politikdidaktik

1 Einleitung

Die Politikdidaktik hat seit ihrer Entstehung den Begriff Handlungskompetenz auf ihre bildungspolitischen Fahnen geschrieben. Handlungskompetenz als notwendige Basis für eine lebendige Demokratie wird je nach didaktischem Ansatz unterschiedlich begrifflich gefüllt. Als Schlagworte seien nur genannt Bürgerschaftskompetenzen (Detjen/Buchstein), Politische Handlungsfähigkeit im veralteten GPJE-Modell für nationale Bildungsstandards (2004), Demokratie Lernen und Leben (Edelstein/Fausser). Der Wettbewerb »Demokratisch Handeln« wird federführend von den beiden letztgenannten seit 1990 für alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ausgeschrieben. Gesucht werden Beispiele für Demokratie-Lernen aus der Unterrichtspraxis. Auch die OECD verweist auf eine zentrale Bedeutung der Handlungskompetenz für den Bildungsprozess: Soziales Handeln und soziales Verstehen sind für eine demokratische Lebensform auf der Grundlage der Menschenrechte erforderlich. Denn es seien nur demokratische Schulen »in der Lage, die Individuen zu ermutigen und zu motivieren, die Leistungen zu erbringen, die für das Überleben in der globalisierten Wirtschafts- und Wissensgesellschaft erforderlich sind« (Edelstein et al., 2009, S. 9).

Bislang wurde Handlungskompetenz über Einstellungsmessungen erhoben. Die Untersuchungen von Daten zum Schul- und Unterrichtsklima, der Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement, der Einstellungen zu Partizipationsmöglichkeiten von Lernenden und Lehrenden sind traditionell in der politischen Sozialisations- und Kulturforschung sowie in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung verortet. »Durch diese Studien gelangt man zu Indikatoren dafür, welche Zielvorstellungen, Interes-

sen und Leitbilder in der Schule vorhanden sind, welcher Grad der Politisierung erwartet werden kann und welches Bürgerleitbild realistisch oder dominant ist« (Weißeno, 2005, S.38). Allerdings wird damit nicht tatsächliches Handeln, Wissen und Können erfasst. Wie und woran kann man Handlungskompetenz real messen? Ist es überhaupt möglich und erwünscht, politisches Handeln in der Schule zu lehren bzw. zu lernen, wo im Unterrichtsgeschehen doch nur ein »Probearbeiten« mittels Simulation oder Rollenspiel umsetzbar ist? Das bürgerschaftliche und demokratische Ziel, Schüler/-innen dazu zu befähigen, politisch und gesellschaftlich handeln zu können, scheint kein ausschließliches Ziel für den Politikunterricht zu sein. Auch in allen anderen Schulfächern drängt sich die von der OECD als übergeordnete Schlüsselkompetenz geforderte Handlungsfähigkeit als Richtmaß für bildungspolitische Anforderungskontexte (z. B. umweltgerechtes und nachhaltiges Handeln in Biologie, menschenrechtsbasiertes Handeln in Religion/Ethik, Deutsch) auf. Was wäre denn unter diesen Voraussetzungen und Zielvorgaben eine ausschließlich politische Handlungskompetenz, die nur im Politikunterricht lehrbar wäre?

2 Ansätze der Handlungsforschung in den Sozialwissenschaften

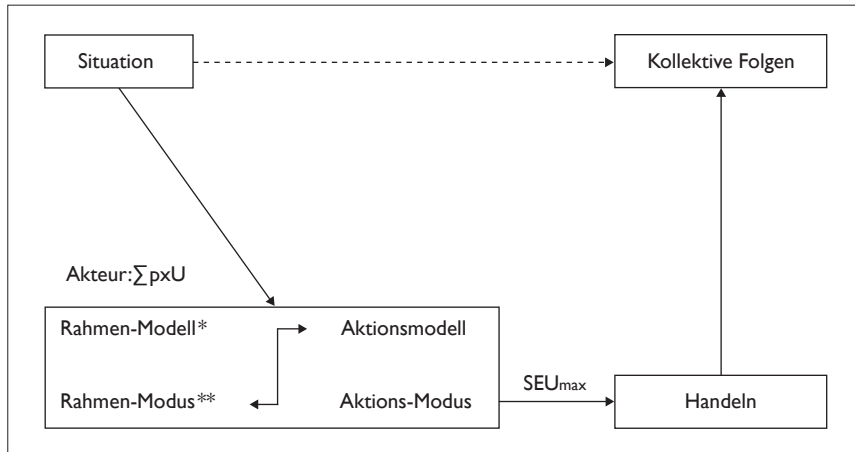
Um Handlungskompetenz zu bestimmen, ist es zunächst wichtig darzulegen, was unter einer Handlung zu verstehen ist. Dies scheint mit unserem Alltagsverständnis von Handeln leicht, in der Wissenschaft jedoch zählt die Frage, wie denn eine Handlung theoretisch bestimmt werden soll, zu den bislang ungelösten Fragen. Somit sind Handlung und Handeln in den empirischen Disziplinen der Sozial- und Kulturwissenschaften immer noch Grundlage zahlreicher Forschungsprogramme. Miteinfließen neue Erkenntnisse der Neurobiologie und Hirnforschung, die der Diskussion um den freien Willen menschlicher Entscheidung und Handlung neuen Nährstoff liefern (vgl. Roth, 2003). Mit der definitorischen Bestimmung des Handlungsbegriffs stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie »Handlung« angemessen zu interpretieren, zu verstehen und zu erklären sei.

Exemplarisch sollen drei Modelle zum »Handeln« unterschiedlicher Fachdisziplinen der Domäne Sozialwissenschaft kurz vorgestellt werden: Die dominierende Auffassung des Handelns lehnt sich eng an das Modell der Zweckrationalität an und wird aufgrund dieser Orientierung oft als zu einseitig kritisiert. Besonders in der Ökonomie ist das Modell des rational kalkulierenden und nutzenmaximierenden *homo oeconomicus* verbreitet.

Soziologische Ansätze hingegen betonen die Relevanz normativer, kultureller, soziostruktureller und symbolischer Orientierungen für die Handlungssteuerung. Subjektive Situationsdefinitionen gehen einher mit der Aktivierung von Einstellungen und Handlungsprogrammen, die *vor* allen rationalen Überlegungen wirksam werden. Der Vorreiter des Modells der soziologischen Erklärung, H. Esser, fragt z.B., wovon es abhängt, dass sich Menschen bisweilen rational, in anderen Fällen jedoch spontan und unbeeindruckt von der Möglichkeit nutzenmaximierender Abwägungen und Planungen verhielten (vgl. Esser, 2010). Interessant ist seine Hypothese, dass die Rationalitätstrübenden kognitiven und emotionalen Selektionen bei der Situationsdefinition selbst nach den Regeln der Theorie des rationalen Handelns folgen würden. Esser erweitert das einfache Konzept der rationalen Wahl, in der ein Akteur gemäß der *Subjectively Expected Utility*-Theorie (SEU) seine Handlung berechnet, um ein Rahmenmodell (*frame*), bei dem die gespeicherten Einstellungen und Orientierungen der Akteure mehr oder weniger reflektiert einfließen. In Anlehnung an Tversky & Kahnemann (1981) definiert Esser das *Framing* als »die orientierte Definition der Situation und die Aktivierung einer bestimmten Einstellung mit dem dazu gehörenden Handlungsprogramm« (a. a. O., S. 125). Es erfolgt somit mittels *Framing* eine Auswahl aus Alternativen, wobei es nicht um äußerliches Handeln geht, sondern um inneres Tun der kognitiven und emotionalen Selektionen, bei dem der Akteur in einem inneren Akt entscheidet. Hier liegt deutlich eine Kognitivierung des Handelns vor, auf die im Abschnitt zur psychologischen Handlungstheorie noch genauer eingegangen wird.

Die Orientierung, die dem Handeln erst seinen Rahmen gibt, folgt selbst den Regeln der Optimierung und der SEU-Theorie: Der Nutzen (U) einer Konsequenz wird mit ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit (p) gewichtet. Ein Akteur berechnet also für jede Alternative das Produkt von Wert-mal-Erwartung der Folgen eines bestimmten Tuns, summiert sie über alle Folgen und gibt den Alternativen so ein bestimmtes Gewicht: Das SEU-Gewicht der subjektiven Entscheidung. Er wählt abschließend unter Nutzungsgesichtspunkten jene Handlungsoption mit dem höchsten SEU-Gewicht.

Abb. 1: Das Modell der Frame-Selektion nach H. Esser (2010)



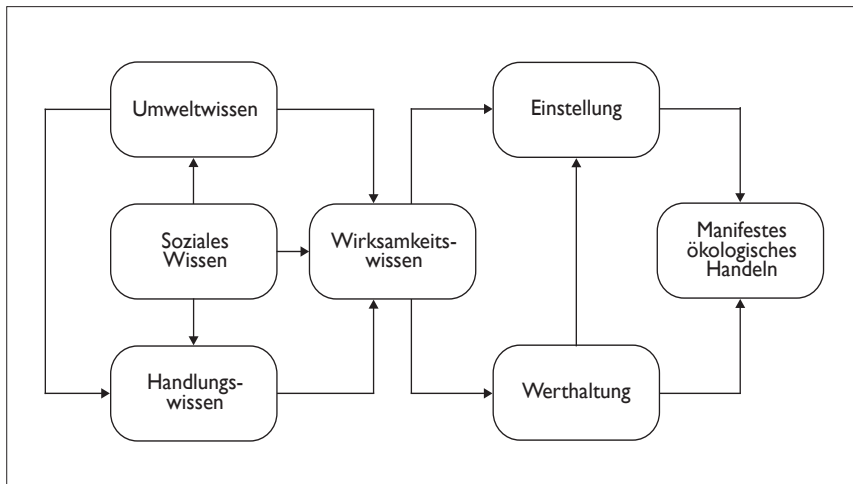
* Modell bezieht sich auf den Prototyp einer Situation, das Image, mental model, Bild

** Modus bezeichnet die Art der Informationsverarbeitung und des Nachdenken über die Konsequenzen des Tuns.

Eine Verbindung zwischen ökonomischen, soziologischen und psychologischen Theorieansätzen bzgl. des Handelns versuchen Wissenschaftler im Bereich der Umweltökonomie und Umweltsoziologie. Hypothesen und Konzepte der Rational-Choice-Theorie, soziale Dilemmata, Allmende-Probleme, externe Effekte, etc. werden zur Erklärung von ökologischem Verhalten und Handeln herangezogen. Aktuelles Beispiel wäre die Forderung nach Energieeinsparungen und Innovationen im Bereich energiesparender Technologien (Verkehrsplanung, Stadtentwicklung, Immissionsschutz, Wärmedämmung an Gebäuden) im Rahmen des am 7. Juni 2011 beschlossenen Atomausstiegs der Bundesregierung. Der umweltökonomische Ansatz weist zwar deutliche Schnittstellen zu politischen Handlungsfeldern auf, kann aber genuin politische Handlungskompetenz nicht hinreichend erklären. In den Sozialwissenschaften wird mittels der Theorie des rationalen Handelns versucht, Zusammenhänge auf der Makroebene zu erklären. Subjektiv erwartete Nutzenwerte einzelner Handlungsalternativen werden auf Ratingskalen erhoben. Dabei werden harte Präferenzen (ökonomische Anreize wie Geld, Zeitgewinn) ebenso wie weiche Präferenzen (subjektive Normen, soziale Anerkennung) berücksichtigt. Auf der Basis der Ajzen-Fishbein-Theorie liegen mittlerweile eine Reihe empirischer Untersuchungen zur Erklärung von Umweltverhal-

ten vor (vgl. Diekmann, 1996). Empirisch zu untersuchen bleiben jedoch Niedrigkostensituationen und die Einflussgrößen »von moralischen und sozialen Anreizen auf das Umweltverhalten bei variierenden Verhaltenskosten« (a. a. O., S. 177). In der folgenden Abbildung sind die Zusammenhänge zwischen den entscheidungsrelevanten Wissensformen in Bezug auf manifestes ökologisches Handeln und einige proximale Mediatoren wie Umwelteinstellungen und Werthaltungen schematisch dargestellt.

Abb.2: Faktoren beim Umwelthandeln

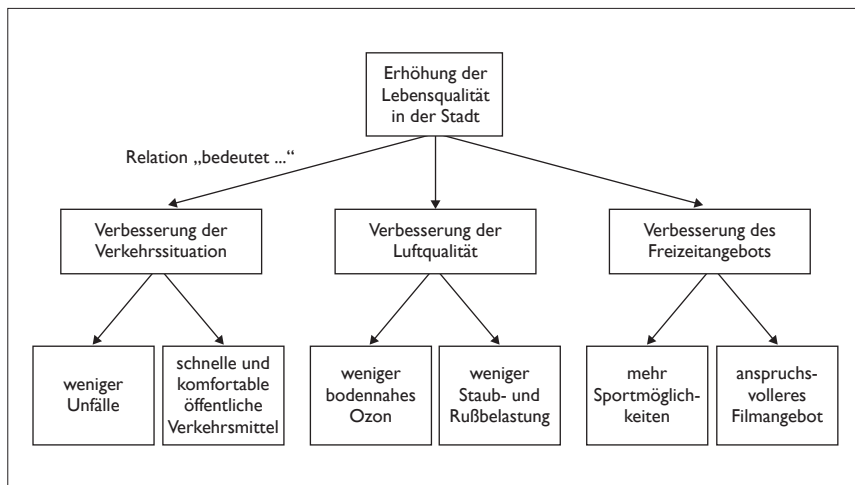


(Quelle: Kaiser & Fuhrer, 2000, S. 53)

Deutlich sichtbar wird in diesem Modell neben den Mediatoren »Werthaltung« und »Einstellung« die viergliedrige distale Struktur des Wissens, in denen jeweils eine andere Wissensform zugrunde liegt. Das Umweltwissen entspricht dem domänenspezifischen Fachwissen, soziales Wissen umfasst das Wissen um den sozialen Kontext, Konflikt- und Lösungspotential innerhalb sozialer Gruppen mit unterschiedlichen Interessen, Legitimationsbasen und Machtstrukturen. Im Wirksamkeitswissen werden die persönlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstkonzepte und Risikoabwägungen gebündelt. Handlungswissen beinhaltet das Modell der Handlungsphasen, begriffliches Wissen um Handlungsoperationen, die bereits im Gedächtnis gespeichert sind, und handlungsleitende, hierarchisch organisierte Kognitionen. »Die perzeptiv-begriffliche Regulationsebene erfordert Wahrnehmungsschemata, deklaratives Wissen als

Grundlage von Urteils- und Entscheidungsprozessen sowie prozedurales Wissen (Handlungsschemata)« (vgl. Cranach & Bangerter, 2000, S. 238). Hier bietet sich ein Ansatzpunkt für die politikdidaktische Bestimmung des Handelns. Neben Wissen und Optionen stellen eigene Zielsetzungen eine wesentliche Komponente von Entscheidungsproblemen dar. Unterteilt werden können diese in temporale, instrumentelle und fundamentale Ziele. In letztere fließen Werte, Bedürfnisse und Einstellungen in das Entscheidungs- und Bewertungsverhalten mit ein und werden somit zum »semantischen Ziel« (Jungermann et al., 2005, S. 106). Das Beispiel zur Erhöhung der Lebensqualität in der Stadt soll eine semantische Ziel-Hierarchie nach der top-down-Methode veranschaulichen:

Abb. 3: Eine semantische Ziel-Hierarchie



(Quelle: Jungermann et al., 2005, S. 107)

Die unterschiedlichen Ziele bzgl. der städtischen Lebensqualität wie z. B. Verkehrspolitik, Luftqualität und Freizeitangebot lassen sich mittels Attribuierungen weiter ausdifferenzieren. Die Wichtigkeit von Bewertungsaspekten ist eng gekoppelt an wissensbasierte Optionen. Kognitive Entscheidungen und politische Handlungen/Umsetzungen werden von vereinbarten Zielen gesteuert. Für die Politikdidaktik bedeutet dies einerseits ein Bereitstellen von Basis- und Fachkonzepten, um die Wissensbasis der Lernenden breit und fundiert für mögliche Handlungsoptionen aufzubauen. Andererseits aber auch die Reflexion über die individuell abhän-

gigen Zielarten und persönlichen Präferenzen. Handlungskompetenz im Politikunterricht meint somit nicht nur Probehandeln oder Simulationen von realpolitischen Entscheidungen, die außerhalb der Institution Schule getroffen oder umgesetzt werden, sondern eine kognitive Entscheidungs- und Bewertungsoperation, die distale Wissensstrukturen voraussetzt. Ein Blick in die psychologische Handlungsforschung soll diese Begrifflichkeit schärfen.

3 Handeln und Wissen in der psychologischen Handlungsforschung

In der angewandten Psychologie gibt es verschiedene Teilgebiete, die unterschiedliche Fragen bezüglich des Handelns in gesellschaftlichen Problemfeldern untersuchen. So interessiert sich z.B. die sozialpsychologische Forschung für das zwischenmenschliche Handeln als Interaktion im gesellschaftlich-sozialen Feld, die Entwicklungspsychologie beschreibt die Entwicklung des tätigen Menschen im Zusammenhang mit der Entfaltung seiner Erbanlagen und Tätigkeitskompetenz durch Lernen. Für die Politikdidaktik interessant ist der Zweig der pädagogisch-psychologischen Forschung in Bezug auf die Interaktion von Lernenden und Lehrenden in der tätigen Auseinandersetzung im Bildungssystem. Es wird angenommen, dass die Intention des absichtsgeleiteten Lernens das »Verstehen von Mittel-Zweckzusammenhängen bzw. von Wirkungsmechanismen [sei, S.M.], um damit praktische Probleme lösen zu können« (Fuchs, 1995, S. 10). Die differentielle Psychologie erweitert hierbei die Lehr-Lernforschung um zwischenmenschliche Unterschiede von psychischen Verhaltenskennwerten und zugrunde liegende Dispositionen, insbesondere Befähigungsdispositionen wie z.B. Intelligenz, Wissen, Können, Gedächtnis, Begabungen und Talente, weiterhin Motivationsdispositionen, wie Leistungsehrgeiz, Machtbedürfnis, Interessen und Werthaltungen. Zur Diagnose der Handlungskompetenz bedarf die Analyse somit einer Ergänzung durch die motivationalen und intentionalen Bedingungen der Leistungsfähigkeit. Dabei sollen gemäß der Testdiagnostik Kennwerte einer Person Rückschlüsse über ihre Handlungsweisen erlauben.

Generell grenzt die psychologische Handlungsforschung den Begriff des Handelns gegenüber anderen Tätigkeiten klar ab. »Tätigkeiten« bilden einen Oberbegriff, unter den sowohl geistige, nicht-motorische als auch sensomotorische Handlungen fallen. Zu unterteilen sind Tätigkeits- und Prozessarten der Sinneswahrnehmung, des Denkens, des Lernens,

der Empathie und der Gedächtnisleistungen. Gemeinsam ist ihnen, »dass sie auf ein ›anvisiertes zukünftiges« [...] Ziel gerichtet sind, dass sie dem Akteur bewusst sind und über ihre Bewusstheit von ihm kontrollierbar sind« (Fuchs, 1995, 2, im Original kursiv). Geistige Aktivitäten per se werden ohne eine auf den Außenraum gerichtete Muskelaktivität vollzogen. Deshalb spricht man vom Handeln im streng psychologischen Sinn erst dann, wenn ein sensomotorisches Agieren »durch psychische Tätigkeiten der Informationsübertragung geführt und seine Ausführungen [...] über sensorische Rückmeldung kontrolliert« wird (a. a. O., S. 4, Hervorhebung im Original). In der angelsächsischen Psychologie wird hierfür auch der Begriff »*instrumental activity*« benutzt, um eine Affinität zum Gebrauch von Werkzeugen, Instrumenten aber auch Kommunikation deutlich zu machen. »Das sensomotorische System ist über das motorische Gedächtnis lernfähig« und damit auch eine wesentliche Basis kognitiven Lernens. Beim »Lernen werden die übertragenen Informationen über Bewegungsgestalt und Bewegungseffekt im Gedächtnis gespeichert, mental reproduziert, generalisiert und zu Tätigkeits- und Tätigkeitsobjektbegriffen verarbeitet und diese sprachlich symbolisiert« (a. a. O., S. 77). Im Unterschied zum Handlungsbegriff bezeichnet »Verhalten« eine unkontrollierte, teilweise durch Affekte und Emotionen gesteuerte Handlungsweise (Bsp. apathisches Verhalten unter Schock eines Traumas).

Die psychologische Handlungsforschung setzt methodisch am Handlungswissen an: Beweggründe/Motive, Entscheidungen und Absichten werden mit kybernetischen Experimenten verknüpft. Auf die problematische Verzahnung dieses Forschungsgebiets mit zwei philosophisch umstrittenen Gebieten, der Erkenntnistheorie und dem Leib-Geist-Problem, soll hier nicht weiter eingegangen werden. Handlungsforscher/-innen interpretieren Erkenntnis als Realitätskonstruktion von Raum, Zeit und Kausalität, wobei die Gültigkeit permanent von den Individuen überprüft wird. Der Aktionsplan einer Handlung orientiert sich somit an der »kognitiven Realitätsabbildung des Handlungsfeldes« (Fuchs, 1995, S. 4). Handlungssteuerung wird verstanden als Zusammenspiel von Handlungsführung (sensomotorische und mentale Tätigkeiten), Ausführung auf einem Handlungspfad und Rückmeldungskontrolle. Das Wissen über andere Personen, die Vorhersagbarkeit ihres Handelns sind wichtige Parameter für die eigene Handlungsplanung und beeinflussen, zusammen mit eigenen Intentionen, die Handlungsführung. Hier wird die Wechselbeziehung zwischen Wissen und Handeln deutlich: Wissen steuert Handeln und Handeln bringt Wissen hervor. Von den meisten Psycholog/-innen wird Wissen als Ergebnis der Verarbeitung von Informationen verstanden und durch das Format sei-

ner Repräsentation, etwa in Schemata, Propositionen, Produktionen oder Netzen bestimmt (Mandl & Gerstenmaier, 2000, S. 12).

Mit dem Rubikonmodell der Handlungsphasen in den 80er Jahren von Heckhausen (2006) wurde das »Handlungsloch« bei der Frage nach der Zielrealisierung im Handeln konzeptionell geschlossen. Dieses Modell mit einer prädeziSIONalen, präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phase unterliegt vielen motivationspsychologischen Ansätzen. Beim sozial-kognitiven Prozessmodell geht man ebenfalls von mehreren Phasen einer Handlung aus:

1. Motivationsphase: Ein Akteur entwickelt die Bereitschaft zum Handeln und entscheidet sich zwischen alternativen Handlungszielen. Angesichts von Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen, Wünschen werden Prioritäten gesetzt. Risikowahrnehmung, Ergebniserwartung und Selbstwirksamkeitserwartung kennzeichnen diese Phase.
2. Phase des domänenspezifischen Wissens: Eine mögliche Bedrohung führt zu einer Veränderung; dabei sind Selbsteinschätzung bzgl. der Beeinflussbarkeit und Realisierbarkeit sowie Vorhersagemodelle hilfreich.
3. Volitionsphase:
 - a) Ziele werden in Handlung übersetzt. Das Wann, Wo und Wie der Handlung wird festgelegt. Dabei muss aus einer Intention eine Handlung erwachsen: »Die klassischen Motivationsvariablen Anstrengung und Ausdauer sind demnach eigentlich Volitionsvariablen« (Renner & Schwarz, 2000, S. 39).
 - b) Handlungsplanung und Initiative: Hier müssen evtl. Handlungsbarrieren überwunden werden.
 - c) Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der Handlung. »Metakognitive Abschirm- und Durchhaltetendenzen können dafür sorgen, dass man [...] nicht die Handlung unterbricht und seine Aufmerksamkeit [...] anderen Dingen widmet« (a. a. O., S. 45).
4. Kontrolle und Rückmeldung: Handlungsausführung und Handlungserfolg werden rückblickend bewertet.

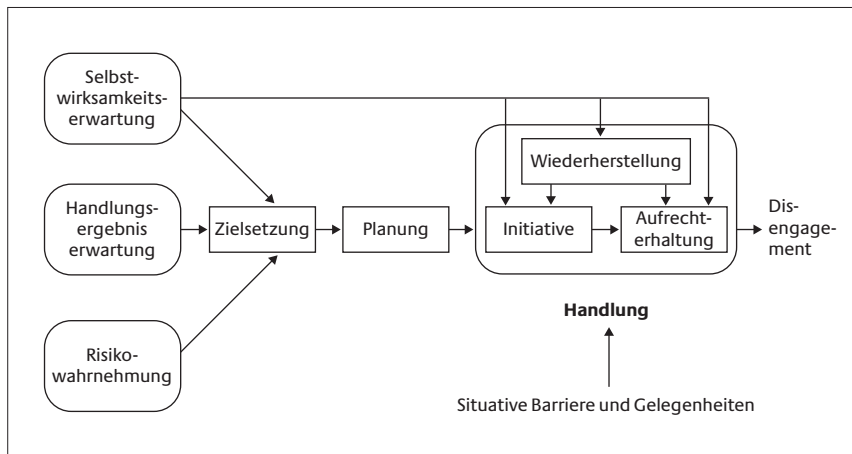
In diesem Modell sind drei vertikale Ebenen vorzufinden: die kognitive, die handlungsbezogene und die situative Ebene. Auf der kognitiven Ebene fließt die Selbstwirksamkeitserwartung mit der Risikowahrnehmung ein. Unbestritten ist in der Disziplin, dass sich Wissen im Handeln realisiert. Allerdings gibt es mindestens zwei Ansätze bzgl. der Verknüpfung von Wissen und Handeln: »zum einen Wissen als Kontrolle von Handeln, zum anderen ein eher transaktionales Modell« (Mandl & Gerstenmaier, 2000,

S. 12). Die erste Auffassung konzipiert Wissen als informationsgeleitet, die andere Konzeption von Wissen bezieht »semantische und narrative Aspekte« mit ein (a. a. O., S. 13). Beide Erklärungsstränge sehen die Divergenz zwischen Wissen und Handeln unterschiedlich: »die erste Auffassung sieht vor allem in den kognitiven, der Handlung vorausgehenden Prozessen Erklärungen für Handlungsdefizite (z. B. politische Fehlentscheidungen, S. M.), während die zweite Auffassung stärker auf Handlungskontexte, deren Affordanzen und Restriktionen eingeht« (a. a. O., S. 13). Fehlt Wissen gemäß der ersten Auffassung, kommt es unter Umständen zu Fehleinschätzungen und Handlungsoptionen werden nicht erkannt. Die Relevanz von Wissen im Hinblick auf domänenspezifische Miss- und Fehlkonzepte sind in empirischen Arbeiten der Politikdidaktik (vgl. Weißeno et al., 2010; Götzmann, 2008) bereits diagnostiziert worden. Misskonzepte oder naive Alltagskonzepte zeigen sich schnell im Fehlurteilen, unbegründeten Meinungen und fehlerhaftem Handeln. Lehrkräfte haben als Experten mit Professionswissen die Aufgabe, bestehendes naives Wissen (*prior knowledge*) durch fachwissenschaftlich begründetes Wissen zu ersetzen, falsche Vorstellungen und fehlerhafte konzeptuelle Begrifflichkeiten (*misconceptions*) zu erschüttern. An dieser Stelle gilt es für die Politikdidaktik weiterzuforschen, denn ohne ein Verständnis des jeweiligen politischen Inhalts und einer fachspezifischen Analyse politischer Prozesse unter Berücksichtigung von politischen Basis- und Fachkonzepten zu Akteuren, Macht, Interessen etc. kann schwerlich ein politisches Urteil gefällt oder eine politische Entscheidung getroffen werden und – erkennt man gemäß des sozial-kognitiven Prozessmodells Wissen als kognitive Basis für Handeln an – politisch gehandelt werden.

Anders als Begriffe wie Motivation oder Emotion hat der Begriff der Handlung keine eindeutige Entsprechung in der englischsprachigen Literatur. An dieser Stelle sollen Handlungen im Sinn von komplexen kognitiven Operationen (*higher level cognition*) betrachtet werden. Für den Kompetenzerwerb in der Politikdidaktik sind gerade die kognitiven Handlungen der Urteilsbildung und politischen Entscheidung von Interesse. In der angelsächsischen Kognitionsforschung werden diese in vier kognitive Schlüsselprozesse aufgeteilt. »Interpretation, judgement, decision making, and reasoning are four important processes that help us navigate in a complex world. Collectively, they are cognitive tools we use to form a coherent representation of the world, anticipate what may become next, and make choices about courses of action« (Blanchette & Richards, 2010, S. 562). Empirisch unerforscht ist bislang in der Politischen Bildung die Konvergenz unterschiedlicher Wissensformen mit dem bildungspolitischen Ziel

realer partizipativer Handlungen. Mittels statistischer Verfahren kann das Maß der Konvergenz bestimmt und die Abhängigkeit der kognitiven Schlüsselprozesse des Handelns von Motivation und Volition sowie emotionalen Faktoren gemessen werden. Darauf aufbauend kann Politikunterricht optimiert werden, um die kognitive (und evtl. auch reale) Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu stärken.

Abb. 4: Sozial-kognitives Prozessmodell von Schwarzer



(Quelle: Renner & Schwarz, 2000, S. 40)

In der Handlungstheorie taucht häufig der Begriff der Entscheidung auf. Entscheiden wird verstanden als »Prozess, dessen zentrale Komponenten beurteilen (*judgements*) und Wahlen (*choices*) sind« (Jungermann et al., 2005, S. 4). Sobald eine Person erkennt, dass es zwei Optionen gibt oder die Diskrepanz zwischen einem gegebenen und einem erwünschten Zustand wahrnimmt und nach Optionen sucht, diese zu überwinden, beginnt der Prozess des Entscheidens. Beim Entscheiden werden kognitive Funktionen aktiviert: Informationen über einen Entscheidungskonflikt werden wahrgenommen und verarbeitet, mögliche Konsequenzen werden identifiziert und Sprache als Medium der Verständigung angewandt sowie Erfahrungen vergegenwärtigt und abgeglichen. Entscheidung setzt also »a) Wissen und b) Motivation voraus und ist oft abhängig von c) Emotionen« (a. a. O., S. 8). Den Einfluss von Emotionen auf die kognitiven Prozesse bei der Urteilsbildung und Entscheidung konnten Blanchette & Richards (2010) in der Bewertung unterschiedlicher empiri-

scher Studien nachweisen: Ärger, Trauer, Angst und positive Stimmungen weisen robuste Effekte auf die Urteilsbildung auf, wobei diese Emotionen unterschiedliche Auswirkungen haben können. Angst erhöht beispielsweise die Risikoeinschätzung, während positive Emotionen die Art der Urteilsbildung beeinflussen (a. a. O., S. 585). Besonders der Ansatz der »somatic markers« eröffnet interessante Hypothesen für die Urteilsbildung: »... that peripheral physiological reactions are used in the decision-making process and help individuals to avoid risky options by evoking negative feeling at the time these options are considered. It has also led to the conclusion that affect is beneficial for normatively correct decision making« (a. a. O., S. 577). Der Mechanismus der somatischen Marker kann Entscheidungen unbewusst beeinflussen, auch wenn die kognitive Denkleistung des Abwägens und Beurteilens dadurch nicht aufgehoben wird. Der emotionale Impuls ist jedoch mit den intrinsischen Konzepten und Normen/Wertvorstellungen verlinkt, so dass eine Entscheidung erwartbare negative oder positive Konsequenzen miteinschließt: »Decisions are based [...] also on estimates of the value of that outcome, which is termed perceived utility« (a. a. O., S. 576). Auch diese mehrschichtige Erklärung des Handelns über den Begriff »Entscheidung« weist somit die zentralen Bausteine des sozial-kognitiven Prozessmodells auf. Der performanzsteuernde Einfluss von Gedächtnissystemen als »Netz erinnerbaren Handelns« (Cranach & Bangerter, 2000, S. 233) auf Entscheidungen bietet Ansätze für die empirische Erforschung in der Politikdidaktik. In folgender Tabelle systematisiert Jungermann die verschiedenen Faktoren und kognitiven Prozesse, die beim Entscheiden einsetzen, je nachdem, auf welcher Ebene die Entscheidung anzusiedeln ist.

Wird zum Beispiel eine Routineentscheidung wie »einen Leserbrief einwerfen« getroffen, so ist der Grad der Bewusstheit sehr niedrig bis nicht vorhanden. Die Aufmerksamkeitserwartung ist sehr gering, neue Informationen müssen nicht verarbeitet werden. Die Entscheidung läuft schnell ab ohne Veränderung der Routine und somit ohne Spielraum für Flexibilität. Im Gedächtnis ist diese Entscheidung in sog. Gewohnheitshierarchien repräsentiert, die neuronalen und semantischen Strukturen klar vorstrukturiert (»wenn ich am gelben Postkasten in der Bahnhofsstraße vorbeigehe, werfe ich den Brief ein«). Als kognitiver Prozess ist somit nur ein »Matching«, ein »Einpassen« in bereits vorgefertigte Entscheidungsmuster nötig. Ist hingegen eine reflektierte Entscheidung zu treffen wie z. B. »am Sonntag wählen«, ist der Grad der Bewusstheit bereits durch die Intention, die mit der Wahl verbunden ist, hoch. Die kognitiven Prozesse verlangen eine Abwägung zwischen dem Wahlgang oder Nichtwahlgang sowie im

ersten Fall eine Entscheidung zwischen den zur Wahl stehenden Personen konkurrierender Parteien, für die wiederum neue Information gesammelt werden muss. Das »Aus-Wählen« erfolgt in der Gedächtnisrepräsentation im Abgleich mit persönlichen Zielen und der prospektiven Bewertung von möglichen Konsequenzen einer getroffenen Wahlentscheidung.

Tab. 1: Merkmale für die vier Entscheidungsebenen

Ebene	routinisiert	stereotyp	reflektiert	konstruktiv
Bewußtheit	nein	niedrig	hoch	hoch
Anforderung an Aufmerksamkeit	sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
Generierung neuer Informationen	nein	nein	ja	ja
Zeitdauer	schnell	schnell	schnell-lange	lange
Flexibilität	kaum	gering	hoch	sehr hoch
Vorstrukturiert-heit	sehr hoch	hoch	hoch-mittel	gering
Gedächtnis-repräsentation	S-R-Assoz./ Gewohn- heitshierar- chien	Schemata, Skripte	Ziele, Konsequenzen	allgemeines Weltwissen
kognitive Prozesse	Matching	Schema- aktivierung	Bewertung	Konstruk- tions-/ Inferenz- prozesse

(Quelle: Jungermann et al., 2005, S. 38)

Der Sozialpsychologe K. Fiedler (2007) untersucht, wie Entscheidungen gemäß des transaktionalen Ansatzes nicht nur durch mentale und emotionale Einflüsse begrenzt werden, sondern auch durch verzerrte Information, die aus der Umwelt auf Menschen einwirkt. Er geht davon aus, dass in modernen Internetgesellschaften Menschen einerseits immer komplexere Informationen und Expertenwissen erhalten, andererseits diese aber zum Verständnis selektiert und verzerrt wiedergegeben würden. Aufgrund der fehlerhaften Informationen würden irrationale Entscheidungen getro-

fen. Damit stellt er die bisher gängige Meinung, Fehlentscheidungen lägen an den mentalen Prozessen und begrenzten Gedächtnisleistungen, zur Disposition. Sein kognitiv-ökologischer Ansatz bietet interessante Ansatzpunkte für die Politikdidaktik. Denn hierdurch würde der Vorwurf der Kognitionslastigkeit aufgehoben durch die Erklärung über die Variable der verzerrten Information. Auch hier zeigt sich deutlich die Schnittstelle zum Wissen in Form von Falschinformation bzw. unzureichender Hintergrundinformation, die wiederum zu Fehlkonzepten führt und somit zu Fehlentscheidungen.

4 Wissenstransfer, Situierete Kognition und Umsetzung in politisches Handeln? Lernpsychologische Erkenntnisse für die Politikdidaktik

Trotz der Erfolge der kognitiven Theorie wurde eine Reihe von Defiziten sichtbar, etwa bei dem Versuch, fehlenden Lerntransfer zu erklären, aber auch bei der Untersuchung von Leistungen alltäglichen oder gesellschaftlich-politischen Handelns. Offene Fragen sind: In welcher Weise stehen Pläne in Beziehung zu den Handlungen, die sie hervorrufen, insbesondere wenn Situationen instabil und schlecht definiert sind? Als Beispiel für kognitive Handlungen können politische Urteilsprozesse bezüglich Pro-Kontra-Themenstellungen oder das abschließende Positionieren in Debatten im Unterricht genannt werden. Im realpolitischen Handeln können Verhandlungen mit unterschiedlichen, nicht berechenbaren Akteuren und möglicherweise intransparenten Interessen herangezogen werden, aktuell z. B. das politische Eingreifen und militärische Handeln der NATO in Libyen. Wie kann Wissen dazu eingesetzt werden, um Handlung zu beeinflussen? In welcher Beziehung stehen Wahrnehmung und Konzeptbildung? Hierfür ist es einerseits »notwendig zu bestimmen, wann Wahrnehmung aufhört und Aktivierung des Gedächtnisses beginnt [...]. Andererseits muss entschieden werden, wann Handeln durch induktive Dekodierungsprozesse überlagert wird« (Law, 2000, S. 256). Dies hat Folgen z. B. für die Konzeptualisierung von schulischen Curricula und die Gestaltung von Lernumgebungen in der Politikdidaktik. Die Theorie der Situativität (Greeno) versucht dabei das Transferproblem zu lösen. Ihr Bestreben ist es, »Lernumgebungen und Aktivitäten zu verankern, die Möglichkeiten für den Erwerb von Basisfähigkeiten, Wissen und konzeptionellem Verständnis begünstigen« (a. a. O., S. 269). Folgende Tabelle soll

die unterschiedlichen Auffassungen der situierten Ansätze bzgl. Wissen und Handeln gegenüberstellen:

Tab. 2: Die situierten Ansätze zu Wissen und Handeln

	Definition von Wissen	Definition von Handeln
Suchmann	Eine Art entkörperlichter Kompetenz, die ein Agent internalisiert, wenn er in soziale Interaktionen einbezogen ist.	Eine situierte Ausführung nicht plan-basierter, fortlaufender Interaktionen zwischen Handelndem und Umwelt.
Clancey	Eine Art der Kategorisierung, die dynamisch konstruiert wird.	Eine Art der Ausübung der Rolle einer Person als Mitglied einer Gruppe.
Greeno	Eine Art von Beziehung zwischen den materiellen und sozialen Gegebenheiten einer Situation.	Eine Art der sozialen Praxis, die die Interaktion mit Affordanzen und Restriktionen miteinbezieht.
Resnick	Ein psychologisches Konstrukt, das aus biologisch und soziokulturell vorgegebenen Strukturen im Rahmen der Enkulturation entsteht.	Der Einbezug in eine kulturell spezifische Situation durch die Anpassung an deren Affordanzen.

(Quelle: Law, 2000, S. 275)

In der Tabelle wird erneut deutlich, dass Wissen eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Handeln ist. Selbst wenn z. B. politisches Wissen über Parteien und ihre Ideologien vorhanden ist, können wir nicht sicher sein, dass es sich in politischem Handeln wie z. B. dem Engagement in einer Partei niederschlägt. Zusätzlich sind beim Handeln noch das Wertesystem und Selbstwirksamkeitserwartungen als Komponente des Selbstkonzepts aktiviert. Die Abhängigkeit des Wissens von Wertesystemen machen Cranach & Bangerter (2000) an einem Beispiel deutlich: »Konservativ« eingestellte Personen neigen in Deutschland dazu, die Wertvorstellung »Leben« auf das Problem der Abtreibung und die Wertvorstellung »Freiheit« auf die Geschwindigkeitsbeschränkung im Straßenverkehr anzuwenden; mehr »progressiv« Eingestellte machen es gerade andersherum! Sie verwenden also für gleiche Wertvorstellungen verschiedene Anwendungsregeln« (S. 230). In der Politikwissenschaft und ihrer Didaktik gilt es also die sozialen Repräsentationen und mehrstufigen kognitiven

Wissensformen zu analysieren, um die Anwendungsregeln von Wissen zu deuten und daraus Handlungsoptionen abzuleiten.

Ebenso aktiv und bei Handlungen relevant sind wie soeben genannt Selbstwirksamkeitserwartungen. Handelnde verfügen über Wissen über ihre eigene Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen (*»believes«*). Ihr Selbstvertrauen und die Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit äußern sich als affektiv-evaluative Komponente des Selbstkonzepts (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006). In der psychologischen Lehr-Lernforschung wird das leistungsbezogene Selbstvertrauen und Fähigkeitskonzept von Schüler/-innen als zentrale Einflussgröße auf lern- und leistungsbezogene Emotionen, auf die Anstrengungsbereitschaft und Lernerfolge sowie Handlungen angesehen. Selbstkonzepte in Mathematik sind derzeit in Deutschland am gründlichsten untersucht und Begabungsüberzeugungen als deutliche Moderatoren für Fachleistungen ausgemacht (vgl. Köller et al., 2009). Es kann angenommen werden, dass dieser Befund auch im Fach Politik Gültigkeit besitzt. Eine erste empirische Überprüfung lässt sich in der länderübergreifenden Interventionsstudie TEASEEC finden. Das Fähigkeitsselfkonzept erweist sich als die stärkste Einflussgröße (Korrelation $r = .297^{***}$) auf den Kompetenzerwerb und Wissenszuwachs in der Domäne Politik (Eck & Weißeno, 2009, S. 29). Anzunehmen ist, dass das Selbstkonzept inklusive der Selbstwirksamkeitserwartungen auch eine signifikante Einflussgröße für politisches Handeln darstellt. Dies gilt es empirisch zu überprüfen.

Die Determinanten des Handelns sind wie gezeigt vielfältig und nicht in einem einfachen Modell zu veranschaulichen. Die Politikdidaktik sieht sich einem in mehreren Domänen sehr umstrittenen und nicht hinreichend erforschten Analysefeld gegenüber, das je nach Forschungsausrichtung und theoretischem Modell unterschiedlich erschlossen und interpretiert wird. Motivationspsychologische Ansätze und die Handlungsbedingung der Ausrichtung an Zielen (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006) können dabei helfen zu erfassen, welche Prozesse und Bewusstseinslagen beim (gehirn) tätigkeitsorientierten Handlungsbegriff zum Tragen kommen und welche Konzepte und Strukturen bei Kindern und Jugendlichen mittels politischer Bildung angelegt werden sollen/können. Besonders fruchtbar scheint eine Anlehnung an das sozial-kognitive Prozessmodell und die Situierte Kognition aus der psychologischen Lehr-Lernforschung zu sein, denn wie in aktuellen empirischen Studien der Politikdidaktik gezeigt, ist Wissen eine entscheidende Komponente für das abwägende politische Urteilen, das kognitive Entscheiden und somit auch das praktische politische Handeln. Es bleibt zu bestimmen, welche Wissensformen charakteristisch für verschiedene Stufen in der politischen Handlungsentwicklung sind:

- a. das Faktenwissen (Basis- und Fachkonzepte), das relativ breit anwendbar und prinzipiell zwar auf andere Anwendungsfälle transferierbar, aber wenig auf spezifische Problemstellungen zugeschnitten und somit oft schwer abrufbar und vermutlich »träge« ist,
- b. die Struktur und Vernetzung dieses Wissens, die die Abrufbarkeit erleichtert,
- c. die spezifischen Problemschemata, die starke Werkzeuge beim Problemlösen darstellen, aber möglicherweise an bestimmte Problemstellungen gebunden bleiben.
- d. das Handlungswissen, wie im sozial-kognitive Prozessmodell dargelegt,
- e. das Wirksamkeitswissen und Selbstkonzept in der prädezisionalen und präaktionalen Handlungsphase.

Deutlich herauskristallisiert hat sich in diesem Beitrag die analytische Trennung zwischen kognitivem Handeln im Politikunterricht und realem politischen Handeln außerhalb der Institution Schule. Handeln als demokratische Metakompetenz ist für viele Fächer leitmotivisch. Eine Fokussierung der Didaktik der Sozialwissenschaften auf ihr domänenspezifisches Feld des politischen Abwägens, Urteilen und Entscheiden verbessert und stärkt die kognitive Handlungsfähigkeit von Lernenden und möglicherweise später außerhalb des Schulunterrichts agierender Bürger/-innen.

Literatur

- BLANCHETTE, I. & RICHARDS A. (2009). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition & Emotion*, Vol. 24, 4, 561 – 595.
- CRANACH, M. VON & BANGERTER, A. (2000). Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem. In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. (S. 221 – 252), Göttingen, Bern, u. a.: Hogrefe.
- DIEKMANN, A. (1996). Homo Öconomicus. Anwendungen und Probleme der Theorie rationalen Handelns im Umweltbereich. In A. Diekmann & C. Jaeger (Hrsg.), *Umweltsoziologie*. 36 (Sonderheft), 89 – 118.
- ECK, V. & WEISSENO, G. (2009). Political knowledge of 14- to 15-year-old students – Results of the TEESAEC intervention study in Germany. In Dies. (Hrsg.), *Teaching European Citizens. A quasi-experimental study in six countries* (p. 19 – 30). Münster/New York: Waxmann.

- EDELSTEIN, W. & FRANK, S. & SLIWKA, A. (HRSG., 2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- ESSER, H. (2010). Das Modell der Frame-Selektion. Eine allgemeine Handlungstheorie für die Sozialwissenschaften? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 45–62.
- FIEDLER, K., KRUGLANSKI, A.W., & HIGGINS, E. T. (2007). Information ecology and the explanation of social cognition and behavior. In *Social psychology: Handbook of basic principles* (2. Ed., 176–200). New York, NY, US: Guilford Press.
- FUCHS, R. (1995). *Psychologie als Handlungswissenschaft: Handlungsstrukturen, Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen, Bern, u. a.: Hogrefe.
- GPJE (HRSG.) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- GÖTZMANN, A. (2008). Politische Konzepte von Grundschüler/-innen zu Öffentlichkeit, In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 293–308), Wiesbaden: VS-Verlag.
- HECKHAUSEN, J. & HECKHAUSEN, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- JUNGERMANN, H., PFISTER, H.J. & FISCHER, K. (2005). *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. 2. Auflage, Spektrum.
- KÖLLER, O., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE O. & BAUMERT, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27–39.
- LAW, L.-C. (2005). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. (S. 253–284), Göttingen, Bern, u. a.: Hogrefe.
- MANDL, H. & GERSTENMEIER, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Bern, u. a.: Hogrefe.
- RENNER, B. & SCHWARZER, R. (2000). In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. (S. 25–50), Göttingen, Bern, u. a.: Hogrefe.
- ROTH, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Denken steuert*. erw., aktual. und überarb. Ausgabe, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- TVERSKY, A. & KAHNEMANN, D. (1981). The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, 211, 453–458.
- WEISSENO, G. & DETJEN, J. & JUCHLER, I. & MASSING, P. & RICHTER, D. (HRSG.) (2009). *Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WEISSENO, G. (2005). Standards für die politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12, 32–38. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Professionelle Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen

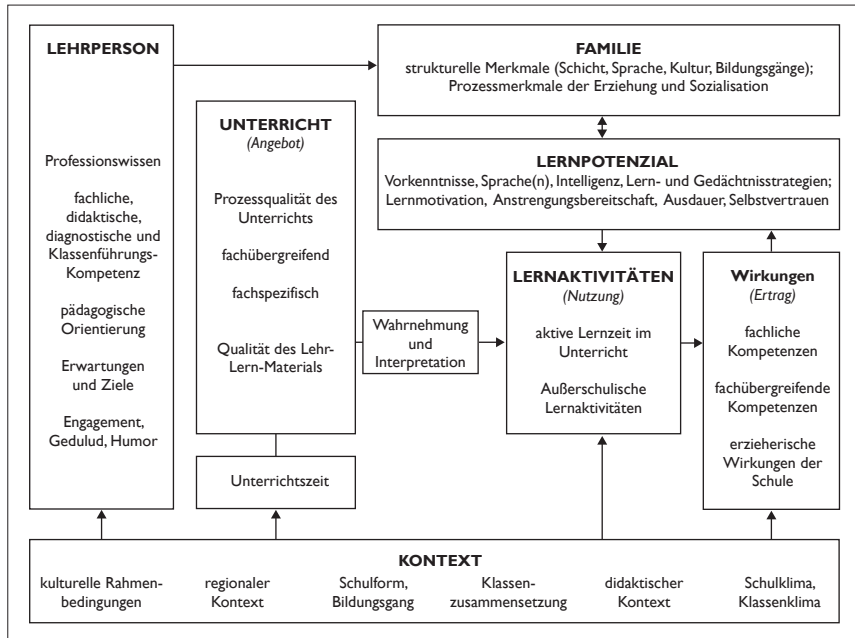
1 Einleitung

Bei Schüler/-innen zu fördernde Kompetenzen, verstanden als »kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen« (Klieme & Leutner, 2006, S. 879), sind mit dem deutschen »PISA-Schock« und der darauf folgenden Outcome-Orientierung von Unterricht in den Fokus von Bildungsaktivitäten und Bildungsforschung gerückt. Damit geht zugleich ein neues Interesse an Lehrpersonen als einem Bedingungsfaktor für den erfolgreichen Kompetenzerwerb der Schüler/-innen einher. Lehrerinnen und Lehrer sind dabei nicht als statische »Input-Variablen« (Kunter, 2010, S. 307) zu sehen. Denn zum einen vollziehen sich bei ihnen fortlaufend Veränderungen durch Lehrerausbildung, -fortbildung, Unterrichtserfahrungen und persönlicher Entwicklung, zum anderen ist das Unterrichtsgeschehen ein dynamisches, in dem Lehrer bzw. Lehrerin aktiv in einem komplexen Kontext mit vielen Wechselwirkungen agieren. So können die Effekte einer Lehrintervention je nach gegebener Unterrichtssituation (z. B. Klassenzusammensetzung, Schulklima) und je nach individueller Lernerdisposition (z. B. kognitive Fähigkeiten, Motivation) variieren. Lehrkräfte sind dabei vermutlich ein bedeutsamer, jedoch sicherlich nicht der einzige für den Lernerfolg der Schüler/-innen ursächliche Faktor, wie ein Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) veranschaulicht (siehe Abb. 1).

Hinsichtlich des Stellenwerts der Lehrperson in diesem Wirkungsgeflecht und der für Lehr-Lern-Prozesse förderlichen Dispositionen, über die Lehrer/-innen verfügen sollten, bestehen weitreichende Forschungsdefizite (Rothland & Terhart, 2010; Baumert & Kunter, 2006). Dies gilt insbesondere angesichts der Annahme, dass sich die professionelle Lehrerkompetenz auch fachspezifisch manifestiert, dass sich also für bestimmte Fächer – z. B. die relativ stark beforschte Mathematik – erbrachte Forschungsergebnisse nicht einfach auf andere Domänen übertragen lassen. Eine aktu-

elle Studie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe nimmt dies zum Anlass, sich der professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen systematisch zu nähern.

Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht (Helmke 2009)



Der vorliegende Artikel entwickelt nach einem kurzen Überblick über verschiedene Ansätze der Lehrerberufsforschung ein Modell professioneller Kompetenz von Politiklehrkräften, skizziert einige zentrale Ergebnisse der bisherigen Lehrerprofessionsforschung und zieht Schlussfolgerungen für die empirische Erforschung der professionellen Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen.

2 Professionsforschung zum Lehrerberuf

Neben einer länger tradierten bildungstheoretischen bzw. »geisteswissenschaftlich-kulturtheoretischen« (Rothland & Terhart, 2010, S.792)

Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf gibt es seit den 1960er Jahren zunehmend auch empirisch fundierte soziologische und pädagogisch-psychologische Ansätze der »Lehrerforschung« (ein leicht missverständlicher Begriff, da dieser häufig Forschung durch Lehrer/-innen und nicht über Lehrer/-innen bezeichnet, ebd. S.791) bzw. der Lehrerberufsforschung. Die beiden Ansätze unterscheiden sich in ihren Foki auf den Lehrerberuf und identifizieren unterschiedliche Voraussetzungen für erfolgreiches Lehrerhandeln. Sie haben sich wiederholt voneinander abgegrenzt und sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Soziologische Ansätze

Die Professionssoziologie hat verschiedene Theorien entwickelt, mit denen man sich dem Lehrerberuf analytisch nähern kann (Reinisch, 2009, S. 34 ff.). Ausgehend von Parsons's Funktionalismus beleuchtet die systemtheoretische Perspektive die gesellschaftlichen Rollen der Individuen, die sich im professionalisierten Funktionssystem in Leistungserbringende und Klient/-innen aufteilen (Stichweh, 1996). Lehrkräften käme demnach die Aufgabe zu, ihre Klientel, die Schüler/-innen, mit ihrem speziellen Fachwissen bei der Lösung von drängenden Problemen zu unterstützen, die sie auf sich gestellt nicht lösen können (= Lernerfolg; Zertifikaterwerb). Machttheoretische Perspektiven fokussieren auf das Kompetenzgefälle zwischen Experten und Laien, wobei eine für die Analyse des Lehrerberufs möglicherweise interessante Variante neben ihrem komplexen Fachwissen eine zentrale professionelle Fähigkeit der Expert/-innen darin sieht, die Laien von ihrem Kompetenzvorsprung zu überzeugen (»Kompetenzdarstellungskompetenz«, Pfadenhauer, 2003).

Auch strukturtheoretische Ansätze fokussieren auf die innere Logik des professionellen Lehrerhandelns (Oevermann, 1996). Nach dieser professionssoziologischen Sichtweise wendet sich eine Klientin auf Basis ihres Leidensdrucks freiwillig an den Professionellen. Schüler/-innen motiviert dabei analog zum Leidensdruck von Patient/-innen ihre epistemische Neugier dazu, sich den Lehrenden und deren Bildungsbemühungen mit ihrer ganzen Persönlichkeit zu öffnen. Lehrer/-innen andererseits kommt – insbesondere bis zur Mittelstufe – eine therapeutische Aufgabe zu und damit die Notwendigkeit, eine Balance zu finden zwischen Nähe zu ihren Klient/-innen (»Fällen«) und auf der Abstinenzregel basierender Distanzierung. Oevermann sieht in dieser Konstellation ein strukturelles Dilemma, das die Lehrertätigkeit teilweise von vorneherein zum Scheitern verurteilt und eine Professionalisierung des Lehrerberufs weitgehend

ausschließt. Denn die allgemeine Schulpflicht verhindere ein freiwilliges »pädagogisches Arbeitsbündnis« (ebd., S. 162) und damit eine erfolgreiche Lehrerintervention.

Pädagogisch-psychologische Ansätze

Vertreter/-innen pädagogisch-psychologischer Ansätze der Lehrerberufsforschung haben mit unterschiedlichen Begründungen Kritik an strukturtheoretischen Thesen der Professionssoziologie geübt. So stellt Tenorth (2004) fest, dass die täglich vielerorts gelingende Praxis des Lehrerhandelns in Form von unterrichtsinduzierten Lernerfolgen bei Schüler/-innen die proklamierten »Antinomien« (Helsper, 1996) des Lehrerberufs widerlege. Unterricht vollziehe sich im Rahmen von institutionellen Vorbedingungen von Schule und Schulsystem, welche Lehrer/-innen entlasten und ihnen ermöglichen, sich auf ihr Kerngeschäft zu konzentrieren: die Vermittlung von Kompetenzen an Schüler/-innen. Die Annahme, Schüler/-innen müssten sich im schulischen Arbeitsbündnis den Lehrenden als ganze Person öffnen, wird verneint und als potentiell schülergefährdend (Stichwort: Überwältigung) abgelehnt (Baumert & Kunter, 2006, S. 472).

Kritisiert wird die Annahme, nur epistemische Neugier der Kinder bzw. Jugendlichen könne im Unterricht ein fruchtbares Arbeitsbündnis ermöglichen. Als Lernprozesse ermöglichende Alternative zur epistemischen Neugier gilt hier die extrinsische Motivierung der Lernenden, z. B. durch Anerkennung und Zertifikate, begleitet von einer geschickten Inszenierung des Unterrichts durch kompetente Lehrkräfte. Solche Motivationsstrategien könnten im besten Fall zu einer Verstetigung des Interesses am Fach führen und seien angesichts der individuellen Differenzierung der Schülerinteressen im Bildungsverlauf, die offensichtlich in einem Spannungsverhältnis zum Ideal der Allgemeinbildung steht, unumgänglich (Baumert & Kunter, 2006, S. 174ff.). Hier zeige sich die Fähigkeit zur Motivation der Lernenden als professionelle Teilkompetenz der Lehrer/-innen – jedoch kein »strukturelles Technologiedefizit« (ebd., S. 471) des Lehrerberufs. Kern des Lehrerhandelns ist gemäß dieser Perspektive das Unterrichten als Vermittlung spezifischer Kompetenzen, keine ganzheitliche therapeutische Intervention.

Aus wissenschaftspsychologischer Sicht, an welche die pädagogisch-psychologische Forschung anknüpft, erscheinen, ähnlich dem soziologischen power approach, Lehrpersonen als Expert/-innen und Schüler/-innen als Laien (Bromme, 1992). Das fachspezifische Wissen der Lehrenden, das auch in der Professionssoziologie durchaus einen hohen Stellenwert hat, steht hier

im Fokus der Analysen, wobei nicht nur dessen Umfang, sondern auch die Art und Organisation des Wissens relevant sind. Für die empirische Lehrerforschung ergibt sich damit der Auftrag, neben dem Lehrerverhalten auch die Lehrerkognitionen zu untersuchen (Reinisch, 2009, S. 38f., der die Kompatibilität beider Ansätze betont). Dabei ist zu bedenken, dass sich Expertise nach bisherigen Erkenntnissen bereichsspezifisch manifestiert, sich Befunde zu einzelnen Domänen also nicht einfach auf andere Expertisegebiete übertragen lassen (Waldmann, Renkl & Gruber, 2003). Dies gilt auch für den Lehrerberuf in seinen verschiedenen Ausprägungen: »Das Fach bestimmt bis in Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts.« (Baumert & Kunter, 2006, S. 492)

Nach Shulman's (1986; für Deutschland Bromme, 1997) Modell des professionellen Lehrerwissens wird in der Lehrerkognitionsforschung zwischen allgemeinem pädagogischem Wissen (general pedagogical knowledge), fachdidaktischem Wissen (pedagogical content knowledge) und Fachwissen (content knowledge), teilweise ergänzend auch curricularem Wissen unterschieden. Kritisch anzumerken ist, dass implizites – unbewusstes, aber handlungsleitendes – Wissen hier meist ausgeblendet bleibt. Studien haben jedoch gezeigt, dass dem Lehrerhandeln nicht immer bewusste, rational abgewogene Entscheidungen vorausgehen, sondern gerade die Feinabstimmung des Unterrichts auch unbewusst und intuitiv erfolgt (Neuweg, 2002). Neben abrufbarem Professionswissen als »Grundlage für das kompetente Handeln von Lehrpersonen« (Ostermeier & Prenzel, 2002, S. 57) bedarf angemessenes Lehrerhandeln auch flexibel anwendbarer Routinen und automatisierter Basisprozeduren (Schulte, Böggeholz & Watermann, 2008; Bromme, 1992).

Als sicher gilt, dass neben den verschiedenen Wissenskomponenten auch andere Dispositionen der Lehrpersonen ihre Handlungen leiten, darunter Werthaltungen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen, selbst-regulative Fähigkeiten sowie Berufserfahrung (Lipowsky, 2006). Neuere pädagogisch-psychologische Forschungen zum Lehrerhandeln nehmen derlei Dispositionen daher als eigenständige Elemente in ihr Modell professioneller Handlungskompetenz auf (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009).

Obwohl ein Blick auf die spezifische Rollenstruktur der Lehrer-Schüler-Interaktionen mit Sicherheit erhellend sein kann und hier weiterer Forschungsbedarf besteht (vgl. Reinhardt, 2009), scheint die oben skizzierte Kritik an Thesen der Strukturtheorie plausibel (zu einer Replik auf manche vorgebrachten Kritikpunkte vgl. Helsper, 2007): Unterrichten ist der Kern des Lehrerhandelns, diese professionelle Tätigkeit ist nicht im Kern

therapeutisch-ganzheitlich sondern sachlich-spezifisch angelegt, was die Lernenden vor »Intimitätszumutungen« (Baumert & Kunter, 2006, S. 472) schützt. Epistemische Neugier der/s Schüler/-in ist als Motivationsvehikel zwar wünschenswert, doch die Schulpflicht muss wirksames professionelles Lehrerhandeln – also erfolgreiches Unterrichten – nicht verhindern.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der allgemeinen Schulpflicht um eine wertvolle gesellschaftliche Errungenschaft handelt: Sie ist Voraussetzung dafür, auch sozio-ökonomisch und kulturell weniger gut ausgestatteten Kindern gute Entwicklungschancen zu ermöglichen. Ziel muss sein, für möglichst alle Schüler/-innen optimale Lernbedingungen zu schaffen, was bestausgebildete Lehrkräfte mit einschließt. Den Problemen, die institutionelle Vorbedingungen wie die Schulpflicht mit sich bringen, müssen sich Lehrer/-innen jedoch sehr wohl stellen und ihnen kompetent begegnen, und so z.B. auch ein nicht auf freier Fachwahl basierendes Arbeitsbündnis mittels ihrer professionellen Fähigkeiten (Stichworte: Motivierung der Lernenden; Inszenierung von Unterricht) fruchtbar machen.

Pädagogisch-psychologische Ansätze der Lehrerkompetenzforschung können an die Ergebnisse der Expertiseforschung anknüpfen. Sie sind anschlussfähig an die Schülerkompetenzforschung, wie sie seit einem guten Jahrzehnt intensiv und international betrieben wird, und kompatibel mit dem Weinert'schen Kompetenzbegriff. Professionelle (Handlungs-)Kompetenz von Lehrer/-innen lässt sich danach definieren als »das dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen wie den Selbstwirksamkeitserwartungen und selbstregulativen Fähigkeiten« (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008, S. 269, unter Bezugnahme auf den Begriff der Handlungskompetenz bei Weinert, 2001).

Betont werden sollte an dieser Stelle: professionelle Kompetenz schützt vor Misserfolg nicht. Mit dem Erwerb von berufsbezogener Kompetenz ist nicht automatisch gesagt, dass man eine berufliche Herausforderung bewältigen bzw. ein berufliches Problem lösen kann. Eine hochkompetente Ärztin kann möglicherweise den Tod eines schwerkranken Patienten nicht verhindern – sei es auf Grund von dessen schwacher Grundkonstitution, unerforschter Krankheitsursachen oder – trotz bestmöglichem Einwirken der Ärztin – kontraproduktivem Verhalten des Patienten. Analog gilt für Unterricht, dass angesichts der Vielzahl von durch Lehrerhandeln nicht beeinflussbaren Faktoren, die auf den Lehr-Lern-Prozess einwirken (vgl. Abb. 1), Lehrerkompetenz kein Garant für Lernerfolg bzw. Kompetenzerwerb der Schüler/-innen sein kann. Dies bedeutet auch, dass Schü-

lererfolge oder -misserfolge nicht unbedingt Rückschlüsse auf die professionelle Kompetenz der Lehrpersonen zulassen.

Nichtsdestotrotz gilt: *teachers matter* (vgl. Lipowsky, 2006). Welche Fähigkeiten und Dispositionen bei Lehrenden förderlich für die Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Schüler/-innen sind, sollten entsprechende Studien klären. Auf dieser Basis könnte dann die Lehreraus- und -fortbildung zielgerichtet optimiert werden. Im folgenden Abschnitt wird nun ein aktuelles Forschungsprojekt zur professionellen Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen vorgestellt, das Grundlagen für eine systematische Lehrerkompetenzforschung in dieser Domäne erarbeiten will. Des Weiteren werden ausgewählte Ergebnisse der bisherigen Lehrerkompetenzforschung skizziert, welche die Bedeutung der einzelnen Teilkompetenzen für gelingende Bildungsbemühungen beleuchten und auf deren Basis sich Forschungshypothesen für politikdidaktische Studien formulieren lassen.

3 Professionelle Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen

Die PKP-Studie: Anlass, Ziele und Stichprobe

Wie für die meisten Schulfächer gilt auch für die Domäne Politik, dass bisher kaum systematisch gewonnene Erkenntnisse zur professionellen Kompetenz von Lehrer/-innen vorliegen (vgl. Reinhardt, 2009). Qualitative Studien haben Einzelbelege zu bestimmten Aspekten der Fähigkeiten und des Handelns von Politiklehrer/-innen geliefert (vgl. z.B. Grammes & Weißeno, 1993; Henkenborg & Kuhn, 1998; Klee, 2008), quantitative Untersuchungen sind rar (z.B. Breit & Harms, 1990). Breit und Harms (1990) konnten zeigen, dass Alltagsdidaktik der Lehrkräfte und wissenschaftliche Fachdidaktik auseinander klaffen und Politiklehrende letzterer kaum Bedeutung zumessen. Systematische, messmethodisch elaboriertere und auf ein umfassendes Kompetenzmodell gründende Untersuchungen, wie sie in jüngster Zeit in den Naturwissenschaften und v. a. der Mathematik in Angriff genommen werden (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008), liegen dagegen für die politische Bildung bislang nicht vor. Da die Forschungsergebnisse aus anderen Domänen nicht ohne Weiteres auf das Berufsprofil von Politiklehrer/-innen übertragbar sind (siehe oben), ist hier ein weitreichendes Forschungsdefizit zu konstatieren, dem sich eine aktuelle Studie zur professionellen Kompetenz

von Politiklehrer/-innen an der PH Karlsruhe (Weschenfelder, Weißeno, Oberle) stellen will.

Ziel der PKP-Studie ist es, mit Hilfe eines Fragebogens verschiedene Elemente der professionellen Kompetenz angehender und praktizierender Politiklehrer/-innen zu erheben, bestehende Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten zu eruieren sowie den Einfluss von Hintergrundvariablen auf die Teilkompetenzen zu untersuchen. Als soziodemographische Hintergrundvariablen werden u. a. Geschlecht, Ausbildungsstand, Abschlussnoten, Alter, Berufserfahrung, Fortbildungsaktivitäten und Persönlichkeitsstruktur (*»big five«*) erhoben.

Befragt wurden über 800 (angehende) Lehrer/-innen, von denen sich eine Gruppe noch in der Hochschulausbildung, eine zweite im Referendariat und eine weitere im aktiven Lehrerberuf befindet. Alle Teilnehmenden haben eine Ausbildung zur/m Politiklehrer/-in absolviert bzw. befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einer solchen. Bei der PKP-Studie handelt es sich zwar um eine Querschnittstudie zu einem Messzeitpunkt, durch die Erfassung unterschiedlicher Ausbildungs- und Berufsstadien lässt sie sich jedoch auch als Quasi-Längsschnitt interpretieren, sodass tentativ Thesen zur Entwicklung der einzelnen Teilkompetenzen im berufs-biographischen Verlauf geprüft werden können. Mit Ergebnissen der Studie ist ab 2012 zu rechnen.

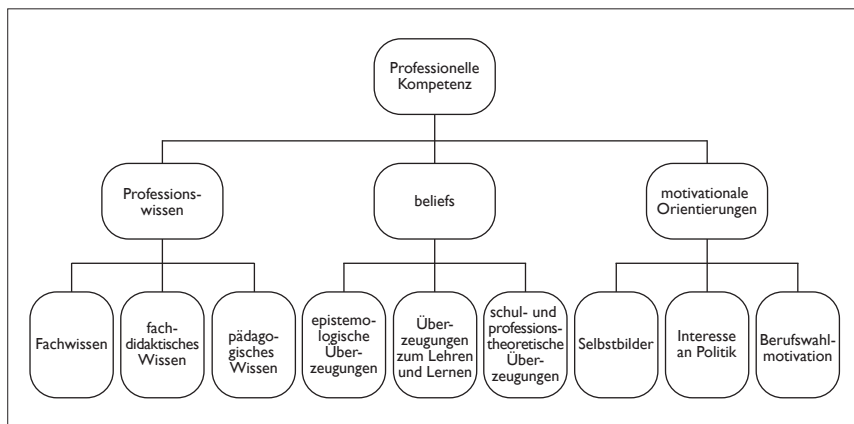
Kompetenzmodell

Die PKP-Studie sieht den Fachunterricht der politischen Bildung als Kernaufgabe von Politiklehrer/-innen, folgt dem Weinert'schen Begriff von Handlungskompetenz und entwirft professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen entsprechend als Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, handlungsleitenden Überzeugungen (*beliefs*, subjektiven Theorien) und motivationalen Orientierungen (vgl. Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008). Ihr Kompetenzmodell wurde in Anlehnung an die COACTIV-Studie zur professionellen Kompetenz von Mathematiklehrkräften (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009) entwickelt (siehe Abb. 2)

Hinsichtlich des professionellen Wissen werden, wie es sich in der pädagogisch-psychologischen Lehrerkompetenzforschung nach Shulman (1986) und Bromme (1997) etabliert hat, drei Teilkomponenten unterschieden – Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie fachunspezifisches pädagogisch-psychologisches Wissen, wobei in allen Bereichen auf deklaratives Wissen abgehoben wird. Davon wird eine eigenständige Kompetenzfacette *beliefs* (Überzeugungen) unterschieden, deren individuelle Ausprä-

gungen eine entscheidende Rolle dabei spielen, ob sich Professionswissen im Unterricht positiv auf den Lernerfolg der Schüler/-innen auswirkt. So strukturieren epistemologische Überzeugungen – also subjektive Theorien zu Genese, Struktur und Begrenztheit sozialwissenschaftlichen bzw. politikbezogenen Wissens – die Wahrnehmung der Welt und auch die jeweiligen Unterrichtsprozesse vor. Darüber hinaus umfasst der Kompetenzbereich beliefs subjektive Theorien zum Lehren und Lernen sowie schul- und professionstheoretische Überzeugungen.

Abb. 2: Kompetenzmodell der PKP-Studie



Die dritte Säule des Kompetenzmodells bilden motivationale Orientierungen der Lehrkräfte, die u. a. für Ausdauer und Engagement im Beruf sowie den Schutz vor Burnout und Depression bedeutsam sind und die Auswahl von fachdidaktischen Strategien beeinflussen. Dazu gehören das fachspezifische Interesse, die Berufswahlmotivation sowie die Selbstwirksamkeitserwartung, also die »zuversichtliche Erwartung, künftige Problemsituationen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten« (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008, S.271). Dass selbstregulative Fähigkeiten ebenfalls eine professionelle Teilkompetenz von Lehrer/-innen darstellen und Wechselwirkungen mit den übrigen Kompetenzdimensionen aufweisen, konnten u. a. Schmitz und Schwarzer (2001) zeigen. Auf Grund der begrenzten Befragungszeit bzw. limitierten Aufmerksamkeitskapazität der Befragten wurde im vorliegenden Modell auf deren eigenständige Erhebung jedoch verzichtet.

Befundlage und Forschungshypothesen

Die meisten Studien zur Lehrerkompetenz finden sich bislang im Bereich der Mathematik oder in naturwissenschaftlichen Fächern, sodass die im folgenden dargestellten Befunde sich nur unter Vorbehalt auf die politische Bildung übertragen lassen. Sie liefern jedoch Anhaltspunkte für Hypothesen zur professionellen Politiklehrerkompetenz, die domänenspezifische empirische Studien klären müssten.

Das Verhältnis von pädagogischem Wissen zu den domänenspezifischen Wissensfacetten Fachwissen und fachdidaktisches Wissen ist bislang weitgehend unerforscht (Neuland betritt hier die COACTIV-Studie in der Domäne Mathematik, Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). Auch innerhalb des domänenspezifischen Wissens überwiegen die Forschungsdefizite, da nur wenige empirische Studien zur Lehrerkompetenz Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterscheiden (Baumert & Kunter 2006, S. 490). Hier zeigt sich nach bisherigen Befunden folgendes Bild:

Es gibt Hinweise darauf, dass das Fachwissen der Lehrenden sich positiv auf den Lernerfolg der Schüler/-innen auswirkt. Allerdings wurde Fachwissen auch in der Domäne Mathematik häufig unbefriedigend operationalisiert, z. B. mit nur einer einzelnen Mathematikaufgabe (NELS: 88, siehe ebd., S. 491), was die Aussagekraft der Befunde einschränkt. Teilweise wurde Fachwissen über die formale Lehrerausbildung erhoben. Dabei zeigte sich, dass die fachliche Ausbildung der Lehrenden insbesondere dann relevant für den Lernerfolg der Schüler/-innen wird, wenn diese über höheres Vorwissen im Fach verfügen (Monk, 1994). Ein solider fachlicher Wissensvorsprung der Lehrpersonen gegenüber ihren jeweiligen Schüler/-innen scheint bedeutend für den Erfolg von Bildungsbemühungen zu sein.

Fachdidaktisches Wissen stellt, zumindest bei Mathematiklehrkräften, eine eigene Wissenskomponente dar. Es variiert auch bei Lehrpersonen mit einem ähnlichen fachwissenschaftlichen Niveau und trägt entscheidend zum Lernerfolg der Schüler/-innen bei (Sherin, Sherin & Madanes, 2000). Zugleich zeigen qualitative Studien, dass das fachdidaktische Handlungsrepertoire ohne Fachwissen stark eingeschränkt ist und im Unterricht schnell an Grenzen stößt. Baumert und Kunter (2006) schlussfolgern: »Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann.« (S. 496)

Beide Wissensfacetten wären damit notwendige und alleine jeweils nicht hinreichende Elemente der Lehrerkompetenz. Sie sind empirisch unterscheidbar und offenbar mit zunehmender professioneller Kompetenz stär-

ker miteinander vernetzt (Krauss et al. 2006). Fachwissen und fachdidaktisches Wissen scheinen sich ausbildungsabhängig zu entwickeln (Brunner et al. 2006). Allerdings liegen nur wenige vergleichende Studien zu fachgerecht und fachfremd unterrichtenden Lehrpersonen vor. Es gibt Belege, dass fachgerecht unterrichtende Lehrer/-innen bessere Erfolge erzielen (Rothland & Terhart, 2010, S. 798). Zugleich zeigt eine Schweizer Studie, dass die dortige Lehrerbildung ihre selbst gesetzten Standards verfehlt (Oser & Oelkers, 2001), was exemplarisch auf einen Entwicklungsbedarf der Lehrerausbildung hinweist.

Neben dem Professionswissen lassen sich Werthaltungen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen der Lehrer/-innen als eigenständige Kompetenzfacetten begreifen, die im Unterrichtshandeln mit dem Professionswissen interagieren. Diese haben eine »handlungsleitende Funktion« (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 157). Ihre Ausprägung ist mitentscheidend dafür, ob das Wissen der Lehrkräfte zum Lernerfolg der unterrichteten Schüler/-innen führt. Ihr Zusammenspiel ist allerdings bislang wenig erforscht und die bislang vorliegenden Ergebnisse ergeben kein einheitliches Bild (Baumert & Kunter 2006, S. 496 ff.). Beispielhaft sei hier der Befund angeführt, dass Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungsmustern erweiterte Sozialformen im Unterricht bevorzugen und in manchen Studien höhere Schülerleistungen beim Lösen mathematischer Textaufgaben erzielten als Kolleg/-innen mit eher transmissiven lehr-lern-theoretischen Überzeugungen.

Die beruflichen Leistungsvoraussetzungen wie persönliche Leistungsfähigkeit und Motivation scheinen in Deutschland bei (angehenden) Lehrer/-innen eher ungünstig ausgeprägt (Lipowsky, 2003). Die Rekrutierung von Lehramtskandidat/-innen entspreche diesbezüglich einer »Negativauswahl« (Rothland & Terhart, 2010, S. 794). Dies gilt einer klassischen Studie zufolge insbesondere für Studierende mit dem Berufsziel Lehramt Grund-, Haupt- und Realschulen bzw. Sekundarstufe I (Gold & Giesen, 1993). Bei der Berufswahlmotivation überwiegen intrinsische (v. a. personen- und beziehungsorientierte) Motive der (angehenden) Lehrer/-innen deutlich. Der Bedeutungsanteil der extrinsischen Motive ist dabei allerdings unterschiedlich verteilt, und auch bezüglich der Geschlechterdifferenzen ergibt sich kein klares Bild (Rothland & Terhart, 2010, S. 793 f.).

Stark beforscht wurden seit den 1990er Jahren die Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (ebd., S. 802 ff.). Hauptbelastungsfaktor ist demzufolge das Schülerverhalten, ansonsten variiert ein breites Spektrum an Belastungsquellen. Interessant ist ein Befund, demzufolge mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen eine »Passungsproblematik« (Persönlichkeit

und Anforderungen des Lehrerberufs) einhergehen kann, die dauerhafte Belastungen für Lehrer/-innen mit sich bringt (Schröder 2006). Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass das subjektive Belastungserleben der Lehrkräfte die Schülerleistungen negativ beeinflusst.

Zur Entwicklung der Kompetenzen im berufsbiographischen Verlauf liegen bislang wenig Forschungsergebnisse vor. Es gibt kaum längsschnittliche Analysen, sodass die meisten Ergebnisse auf querschnittlichen, teilweise retrospektiv angelegten Studien basieren. Dabei überwiegen qualitative fallbezogene Tiefenanalysen, die schwer verallgemeinerbar sind und selten miteinander in Beziehung gesetzt wurden (Rothland & Terhart, 2010, S. 796f.). In jedem Fall ist es plausibel, dass sich berufliche Kompetenz im Berufsverlauf entwickelt. Professionelles Wissen und Können manifestiert sich in der Praxis und ist erfahrungsbasiert. Obwohl sich berufliche Kompetenz nicht automatisch mit dem Alter erhöht, ist Expertiseentwicklung doch »[abhängig] von systematischer und reflektierter Praxis über einen langen Zeitraum hinweg« (Baumert & Kunter, 2006, S. 506).

Vereinzelte Studienergebnisse lassen vermuten, dass die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrer/-innen wellenförmig verläuft, diese also im Studium zunehmen, nach ersten eigenen Berufserfahrungen absinken, im weiteren Berufsverlauf jedoch weiter zunehmen (ebd., S. 501 ff.). Eine Studie von Schulte, Bögeholz und Watermann (2008) zeichnet ein differenzierteres Bild. Demzufolge steigen im berufsbiographischen Verlauf die unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der (angehenden) Lehrkräfte an, während die allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung hiervon unberührt bleibt. Lediglich für den Bereich Diagnostische Kompetenz war im Referendariat ein Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung zu beobachten. Eine multidimensionale Erhebung dieser Disposition scheint demnach sinnvoll. Das Phänomen der »Konstanzer Wanne« (Dann, Mueller-Fohrbrodt & Cloetta, 1981) legt die Annahme nahe, dass subjektive Theorien zum Lehren und Lernen mit Berufseintritt ebenfalls einen, möglicherweise längerfristigen, Rückschlag erleben.

Auf Grundlage der raren, hier in einer kurzen Auswahl dargestellten Ergebnisse der Lehrerverberufsforschung anderer Domänen lassen sich Forschungshypothesen zu Ausprägung, Zusammenhang und Entwicklung der verschiedenen Elemente professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen formulieren. Was geschlechtsspezifische Einflüsse angeht, ist zudem anzunehmen, dass Politiklehrer eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung artikulieren als Politiklehrerinnen. Die Vermutung liegt nahe, dass Politiklehrerinnen im Fachwissen hinter ihren männlichen Kollegen zurückstehen (zu Ergebnissen der politischen Wissensforschung

vgl. Oberle 2011). Es wäre allerdings ein interessantes und nicht gänzlich kontraintuitives Ergebnis, wenn im Falle der »Expertenpopulation« Politiklehrer/-innen die oft beobachtete geschlechtsspezifische Differenz im politischen Wissen keinen Niederschlag fände.

4 Ausblick

Der hier entwickelte Begriff professioneller Handlungskompetenz folgt dem pädagogisch-psychologischen Ansatz der Lehrerprofessionsforschung und sieht es als Kernaufgabe von Politiklehrer/-innen, in dieser Domäne ein »verständnisvolles Lernen der Schülerinnen und Schüler systematisch anzubahnen und zu unterstützen« (Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Es wurde, in Anlehnung an den Weinert'schen Kompetenzbegriff sowie darauf fußenden Kompetenzmodellen aus der Domäne Mathematik, ein Profil professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen vorgestellt, das in einer aktuellen Studie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe Anwendung findet.

Das dargestellte Kompetenzmodell unterliegt offensichtlichen Beschränkungen. Mit Bezug auf das Professionswissen wird deklaratives Wissen erhoben, nicht aber das im beruflichen Handeln ebenfalls relevante implizite Wissen. Dies zu erheben stellt sich insbesondere in quantitativen Studien als sehr schwierig dar. Ein interessanter Zugang ist hier der Einsatz von Videovignetten, die zwar ebenfalls nicht das prozedurale Wissen der Lehrpersonen erfassen, jedoch praxis- bzw. handlungsnahe Kognitionen, welche – anders als reine Selbsteinschätzungen – einer Fremdevaluation zugänglich sind (z.B. Oser & Heinzer, 2009). Solche Ansätze lösen jedoch nicht das »Theorie-Praxis-Dilemma«, demzufolge das Handeln der Lehrer/-innen nicht unbedingt ihren theoretischen Überzeugungen folgt, sei es aus Unwille oder Unfähigkeit zur Umsetzung. Dies spricht für ergänzende Unterrichtsbeobachtungen, bei denen sich allerdings nicht nur das Problem eines hohen Erhebungsaufwands stellt, sondern auch die Gewährleistung der Validität der Untersuchung problematisch ist, da Lehrerhandeln unter derlei Fremdbeobachtung nicht unbedingt dem alltäglichen professionellen Handeln entspricht. Eine weitere Einschränkung des Modells stellt die aus forschungspraktischen Gründen begrenzte Auswahl der Kompetenzfacetten dar, bei welcher z.B. selbstregulative Fähigkeiten ausgespart blieben.

Die PKP-Studie verspricht Erkenntnisse zu Struktur und berufsbio-graphischer Entwicklung der domänenspezifischen Lehrerkompetenz

und will einen Beitrag dazu leisten, die bestehenden Forschungsdefizite im Bereich der Politiklehrerkompetenz ein Stück weit zu überwinden. Methodische Triangulationen, die auch praxisnähere Zugänge mit einschließen (zu Möglichkeiten und Problemen siehe oben), sollten in Folgestudien die Validität der Messinstrumente absichern. Des Weiteren wäre, um eine Nutzung der Ergebnisse für die Optimierung der Aus- und -fortbildung von Politiklehrer/-innen zu ermöglichen, in entsprechenden Untersuchungsdesigns die Lehrerkompetenz mit Bedingungen der Lehrerausbildung sowie dem Lernerfolg der Schüler/-innen zu verknüpfen.

Mit einem erweiterten Blick auf die fachdidaktische Forschung zum Politiklehrerberuf ist abschließend festzustellen, dass die beiden eingangs prototypisch dargestellten Forschungsperspektiven – professionssoziologische Ansätze und pädagogisch-psychologische Perspektiven – nicht gegeneinander ausgespielt werden müssen, sondern sich mit Erkenntnissen zu Lehrerberuf und Lehrerausbildung ergänzen können, wie Reinisch (2009, S. 40) trefflich formuliert: »Angesichts der Relevanz des Themas und des hohen Forschungsbedarfs sollte daher nicht das Markieren von Konfliktlinien gepflegt, sondern das Ausloten von Kooperationsmöglichkeiten betrieben werden.«

Literatur

- BAUMERT, J., & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- BLÖMEKE, S., KAISER, G., & LEHMANN, R. (HRSG.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- BREIT, G., & HARMS, H. (1990). Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In W. Cremer (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung* (S. 13–168). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- BROMME, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- BROMME, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- BRUNNER, M., KUNTER, M., KRAUSS, S., BAUMERT, J., BLUM, W., NEUBRAND, M. ET AL. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachlichen Profes-

- sionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 521–544.
- DANN, H.-D, MUELLER-FOHRBRODT, G., & CLOETTA, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: «Praxisschock» drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251–262.
- GOLD, A., & GIESEN, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, 111–124.
- GRAMMES, T., & WEISSENO, G. (HRSG.) (1998). *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*. Opladen: Leske u. Budrich.
- HELMKE, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- HELSPER, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt: Suhrkamp.
- HELSPER, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10, 567–579.
- HENKENBORG, P., & KUHN, H. -W (HRSG.) (1998). *Der alltägliche Politikunterricht*. Opladen: Leske u. Budrich.
- KLEE, A. (2008). *Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- KLIEME, E., & LEUTNER, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- KUNTER, M. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. Kommentierung der Projektdarstellungen. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 307–312). Weinheim; Basel: Beltz.
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., & BAUMERT, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim; Basel: Beltz..
- LIPOWSKY, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. In C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Weinheim; Basel: Beltz.

- LIPOWSKY, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MONK, D. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13, 125–145.
- NEUWEG, G. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 10–29.
- OBERLE, M. (2011A). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Objektive und subjektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- OBERLE, M. (2011B). Determinanten von Politikkenntnissen bei Schülerinnen und Schülern am Beispiel der Europäischen Union. *politische bildung*, 2, 132–146.
- OEVERMANN, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt: Suhrkamp.
- OSER, F., & HEINZER, S. (2009). Die Entwicklung eines Qualitätskonstrukts zur advokatorischen Erfassung der Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 1671–79). Weinheim: Beltz.
- OSER, F. & OELKERS, J. (HRSG.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur; Zürich: Rüegger.
- OSTERMEIER, C., & PRENZEL, M. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen und Lehrer*, 55–60.
- PFADENHAUER, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske & Budrich.
- REINHARDT, S. (2009). Gelingende Lehrerausbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8, 23–31.
- REINISCH, H. (2009). «Lehrprofessionalität» als theoretischer Term – eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33–43). Weinheim; Basel: Beltz.
- ROTHLAND, M., & TERHART, E. (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt, & B. Schmidt, (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 791–812). Wiesbaden: VS-Verlag.
- SCHMITZ, G., & SCHWARZER, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25.
- SCHRÖDER, M. (2006). *Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zur Lehrerbelaustungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und eine empirische*

- Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrerberuf.* Potsdam: Univ.-Verlag.
- SCHULTE, K., BÖGEHOLZ, S., & WATERMANN, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(2), 268–287.
- SHERIN, M., SHERIN, B., & MADANES, R. (2000). Exploring diverse accounts of teacher knowledge. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, 357–375.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- STICHWEH, R. (1996). Professionalisierung, Ausdifferenzierung Funktionssystemen Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Perspektive. In A. Combe, & W. Helsper, (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt: Suhrkamp.
- TENORTH, H.-E. (2004). Bildungsminimum und Lehrfunktion. Eine Apologie der Schulpflicht und eine Kritik der «therapie»-orientierten pädagogischen Professionstheorie. In S. Gruehn, G. Kluchert, & T. Koinzer (Hrsg.), *Was Schule macht* (S. 15–29). Weinheim; Basel: Beltz.
- WEINERT, F. (HRSG.) (1997). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- WEINERT, F. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe u. Huber.
- WALDMANN, M., RENKL, A., & GRUBER, H. (2003). Das Dreieck von Begabung, Wissen und Lernen. In W. Schneider, & M. Knopf (Hrsg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen. Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert* (S. 219–233). Göttingen: Hogrefe.

Handlungsorientierung und Handlungskompetenz in der politischen Bildung in der deutschsprachigen Schweiz

Weit mehr als über Handlungsorientierung und Handlungskompetenz ist in der Schweiz in den vergangenen Jahren über Partizipation von Kindern und Jugendlichen diskutiert worden. Die Diskussion ist vorerst stimuliert worden von der Feststellung, dass die politische Partizipation der Bürgerinnen und Bürger deutlich zurückgegangen ist – was insbesondere wegen der gut ausgebauten direkten Demokratie besonders nachdenklich macht. Zudem führt auch hier die zunehmende Thematisierung von Partizipation und Politischer Bildung in der EU bzw. dem Europarat sowie auf globaler Ebene zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für das Thema. Weiter hat die IEA-Studie zur Politischen Bildung 2003 für Aufsehen gesorgt, indem zur Kenntnis genommen werden musste, dass das Eigenbild mit der vergleichsbasierten Empirie zu wesentlichen Teilen nicht in Einklang gebracht werden kann. Schliesslich haben sich der Bund wie die Kantone selbst mit der internationalen Profilierung im Bereich von Menschen- und Kinderrechten unter Zugzwang gebracht. Denn mit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention von 1997 zum einen und zum anderen in der Reformulierung der Aussenpolitik seit Beginn des Jahrhunderts, in der die Schweiz international den Anspruch stellt, in Fragen der Menschenrechte eine führende Rolle einzunehmen, wendet sich die nationale wie internationale Aufmerksamkeit auch auf die innenpolitische Umsetzung einer solchen Profilierung. Dabei wird ein Widerspruch in der Bedeutung des Themas in den politischen Diskussionen und Entscheidungen auf nationaler und kantonaler Ebene einerseits und der internationalen Positionierung andererseits deutlich.

Dieser defizitbasierten Ausgangslage ist aber entgegenzuhalten, dass Politische Bildung in der Schweiz grundsätzlich handlungsorientiert verstanden worden ist, da der Nexus mit den Aufgaben und Rechten von Bürgerinnen und Bürgern in der direkten Demokratie ebenso wie derjenige mit der bisherigen starken zivilgesellschaftlichen Einbindung ins-

besondere über das Vereinswesen und kleinräumige Organisationsformen stets mit gedacht worden ist. Implizit ist damit auch gesagt, dass von einem systemischen Zusammenhang zwischen der starken zivilgesellschaftlichen Aktivität und dem politischen Engagement ausgegangen wird.

Im Folgenden sollen diese Voraussetzungen, welche für die Konzeptionierung von Politischer Bildung und das Gewicht der Handlungsorientierung darin bedeutsam sind, näher ausgeführt werden. Danach wird die Erörterung von Partizipation in der schweizerischen Literatur zur Politischen Bildung der letzten zehn Jahre diskutiert, bevor präzise auf Handlungsorientierung und Handlungskompetenz in der jüngsten Diskussion eingegangen wird, um mit dem aktuellen Stand der Debatte zu schliessen.

1 Gesellschaftliche und politische Herausforderungen

Gesellschaftliche und politische Herausforderungen sorgten im letzten Jahrzehnt für eine verstärkte Aufmerksamkeit für die politische Partizipation der jungen bzw. zukünftigen Bürgerinnen und Bürger und deren Voraussetzungen.

Die Stimmbeteiligung an gesamtschweizerischen Urnengängen bewegt sich zwar im Durchschnitt durchaus weiter bei über 40% der Stimmberechtigten, erreicht aber kaum je 50% (www.bfs.admin.ch), bei kantonalen Abstimmungen liegt sie teilweise deutlich darunter. Die hohe Bedeutung der Abstimmungen in der direkten Demokratie hat Einfluss auf das Gewicht der Wahlen, das im internationalen Vergleich eher gering ist (Linder, 2006, S. 24). Ein Anteil von Wählenden bei knapp über 40% (1995) am Total der Wahlberechtigten wird auch damit in Verbindung gebracht (weitere Gründe bei Quesel, 2004, S. 29–30). Das Problem der Legitimation von Volksentscheiden und Regierungshandeln verschärft sich dadurch, dass eine relativ grosse ausländische Wohnbevölkerung von über 20% (der Gesamtbevölkerung) von der Mitsprache ausgeschlossen, von den Entscheidungen aber mehrheitlich gleichermassen betroffen ist wie Schweizer Bürgerinnen und Bürger. Dramatischer präsentieren sich zudem die Verhältnisse in den Gemeinden, in denen der Souverän in der Gemeindeversammlung seine Entscheidungen fällt: Die Teilnahme liegt in der Regel bei wenigen Prozenten der Stimmberechtigten, was von Verfechtern von Gemeindeparlamenten als Missstand regelmässig ins Feld geführt wird. Wenn also, um ein Beispiel zu nennen, der sogenannte schweizerische Bildungsartikel (Abstimmung vom 21. Mai 2006), der die schweizerweite Harmonisierung der Volksschule vorsieht, mit einer überwältigen-

den Prozentzahl von 85,6% der Stimmenden angenommen wurde, wird diese deutliche Willenskundgebung etwas relativiert durch die Tatsache, dass lediglich 27,8% aller Stimmberechtigten an die Urne gingen.

Neben solchen Befunden wird die sinkende Mitgliedschaft in Parteien, Vereinen usw. beklagt. Sorgen bereitet auch, dass in vielen kleineren Gemeinden die politischen Ämter (Exekutive, Kommissionen) nicht mehr besetzt werden können bzw. der engagierte Kreis von Aktiven abnimmt (http://socio.ch/movpar/t_pzimmermann.htm).

In der IEA-Studie mussten für Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz ein unterdurchschnittliches politisches Interesse, unterdurchschnittliches politisches Wissen und stark fremdenfeindliche Tendenzen konstatiert werden (Oser & Biedermann, 2003). Diese Befunde schreckten die Politik auf und führten dazu, dass die europäischen Bemühungen zur Förderung der politischen Bildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen stark rezipiert wurden (vgl. Allenspach & Ziegler, im Erscheinen).

Im Kontext des gegenwärtig vor der Einführung stehenden PER (*Plan d'études romand*) und dem in Arbeit befindlichen Deutschschweizer Lehrplan (LP21), in denen Politische Bildung als »überfachliches Thema« bzw. als Teil der »*formation générale*« (allgemeine Bildung) ohne Stundendotation und eigene Kompetenzbeschreibungen verankert wird (Ziegler, 2011a; Ziegler im ErscheinenA; Heimberg im Erscheinen) bemühen sich interessierte interkantonale und Bundesbehörden dafür, Politische Bildung zu stärken und die Themen »Menschenrechte« und »Demokratie« zu verankern, um den Verfassungsauftrag und die internationalen Vereinbarungen einzulösen. Denn, der aktuelle, noch kantonal geregelte Unterricht in der Volksschule kennt in nur wenigen Kantonen Politische Bildung als Thema des Unterrichtes (Ziegler im ErscheinenB).

Der gegenwärtig doch pessimistisch eingeschätzten Bereitschaft und Kompetenz der jungen Bevölkerung bzw. der heranwachsenden Stimmbürgerinnen und Stimmbürger, sich für die Politik zu interessieren und zu engagieren, ist allerdings Gewichtiges entgegen zu halten, wenn die Ausgangsbasis für eine Förderung derselben geklärt werden soll: politische Bildung in der Schweiz ist stets grundsätzlich handlungsorientiert verstanden worden. Sie ist als Voraussetzung für die Teilnahme an Abstimmungen (und auch Wahlen) und deshalb als anspruchsvoll eingeschätzt worden und es wurde auch erwartet, dass die jüngere Generation in die zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüsse wie Vereine und Interessengruppen eintreten und dort für die politische Öffentlichkeit sozialisiert werden. Gerade deswegen und weil lange davon ausgegangen wurde, dass schweizerische Familien die Praxis des zivilgesellschaftlichen und politi-

schen Engagements als Teil ihrer nationalen Identität den Kindern weiter vermitteln, erhielt die Politische Bildung nie eine starke Stellung im Curriculum der Volksschule – sie blieb meist der Geschichte verbunden und beschränkte sich auf die Vermittlung grundlegender staatskundlicher Kenntnisse (Moser, Kost & Holdener, 1978). Ein Anspruch, über politische Bildung die politische Teilhabe zwischen Schichten und Milieus ausgleichend zu beeinflussen, bestand bis in die jüngste Vergangenheit nie. Denn im Rahmen einer liberal verstandenen Staatsbürgerschaft wurde davon ausgegangen, dass jede Bürgerin und jeder Bürger selbst verantwortete staatsbürgerliche Pflichten wahrzunehmen. Deutliches Zeichen hierfür sei das »Milizsystem« (Politikerinnen und Politiker im Nebenamt), das jedem und jeder das politische Engagement ermögliche.

Erst in jüngster politologischer Diskussion wurde die Vorstellung der allseitig gleichen Beteiligung am politischen Prozess als ideologische Überhöhung thematisiert, indem die Bedeutung und Funktion von politischen Eliten in der direkten Demokratie untersucht wurde. Diese Ausdifferenzierung der Bürger und Bürgerinnen in politische Eliten einerseits und Mitglieder des Souveräns andererseits könnte auf eine Professionalisierung im Zusammenhang mit fortschreitender Arbeitsteilung hindeuten, wie der Politologe Hanspeter Kriesi andeutet (Kriesi, 2005). Die Abkehr von der Vorstellung, Politikerinnen und Politiker unterschieden sich von Bürgerinnen und Bürger der direkten Demokratie nur darin, dass sie (deutlich) mehr Zeit für Politik aufwenden, fällt in der öffentlichen Diskussion schwer. Die Politische Bildung aber hat sich aufgrund dieser politologischen Theoriebildung und Analysen Gedanken zu machen, was Handlungsorientierung und -kompetenz für die grosse Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger einer direkten Demokratie bedeuten soll bzw. ob sich Politische Bildung als Ausbildung von Politikerinnen und Politiker oder als Bildung von Bürgerinnen und Bürger definieren will.

2 Partizipation

Ohne unmittelbar und explizit auf Handlungsorientierung und -kompetenz Bezug zu nehmen, diskutieren Forscherinnen und Forscher des deutschsprachigen Teils der Schweiz solche Fragen seit ca. 2000 unter dem Stichwort der Partizipation. 2006 erschien unter dem Titel »Die Mühen der Freiheit« ein Sammelband zum Thema der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (Quesel & Oser, 2006), in welchem der Begriff der Partizipation (wie auch die Praxis) kontrovers und eher kritisch diskutiert wurde. Insbeson-

dere wurde die Unschärfe seines Bedeutungsfeldes kritisiert. Man war sich aber einig, dass politische Partizipation sich nicht darauf beschränkt, »Teil einer Gemeinschaft« zu sein, dass vielmehr der oder die Partizipierende »immer auch ein Akteur [ist], der über Machtfragen zu befinden hat« (Quesel, 2005, S. 59). »Ein demokratisch verfasstes Gesellschafts- und Politiksystem« funktioniere dann, wenn Bürgerinnen und Bürger fähig sind und es ihnen ermöglicht ist, »politische Prinzipien und Prozesse zu verstehen, zu bewerten und diese bei Bedarf auch anzuwenden«. (Biedermann, Oser, Konstantinidou & Widorski, 2010, S. 70; ähnlich Biedermann 2006; Reichenbach 2000, 2006). Damit wird deutlich, dass man davon ausgeht, Partizipation sei wissenschaftsbasiert und handlungsorientiert. Das Gewicht des Wissens wird durch Befunde der bereits erwähnten Studie von Kriesi (2005) gestützt, der den Zusammenhang zwischen Informiertheit und hoher Abstimmungsbeteiligung festgestellt hat (vgl. auch Trechsel, 2006, S. 463).

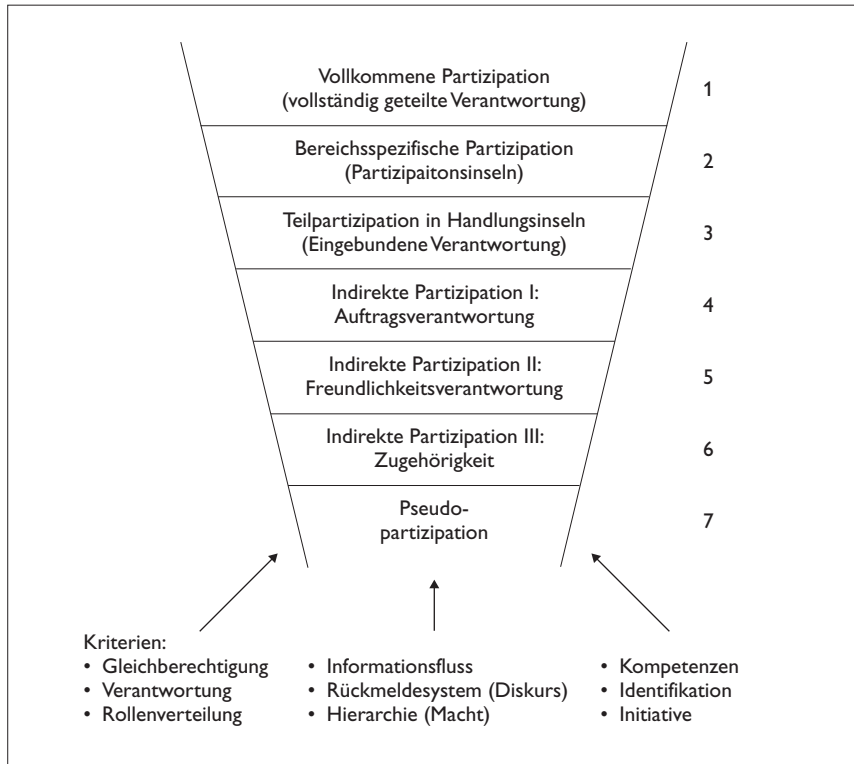
Quesels Definition von Partizipation impliziert eine Kritik an Verwendungen, die Partizipation letztlich alltagssprachlich einsetzen, bei denen das Ergebnis des bindenden Entscheides und die (Mit-)Verantwortung nicht zwingend sind. Oser und Biedermann (2006, 2010) setzen sich mit der Frage auseinander, welche Formen der Partizipation beschreibbar und wie sie in ein Modell zu bringen seien (vgl. Graphik I).

Obwohl das Modell kaum diskutiert worden ist, wird die Anordnung von Partizipationsformen entlang des Kriteriums der »Intensität« auch kritisch beurteilt (Reichenbach, 2006). Seine Anwendung im schulischen Kontext eröffnet die Möglichkeit, bestehende Formen der Partizipation zu systematisieren und zu diskutieren (Schaubild 1, Reinhardt 2011).

Aber obwohl beide Entwürfe von Warnungen vor Scheinpartizipation begleitet sind (Oser & Biedermann, 2006, S. 33–34; Reinhardt 2011, S. 2 und 6), durchzieht die Frage nach Macht und Ungleichheit meist nur implizit die Modelle, sie klären deshalb den politischen Gehalt schulischer Partizipation ungenügend.

Die Frage, inwiefern schulische Partizipation auf politische Partizipation vorbereitet, indem Techniken erlernt (Gollob, 2011), Verhaltens- und Einstellungsänderungen ausgelöst würden, wird – angesichts vor allem negativer Forschungsergebnisse (Reinhardt, 2010) – mit Skepsis diskutiert (Reichenbach, 2006, S. 58; Biedermann, 2003, S. 155; Oser, Ullrich & Biedermann, 2000). Praktische Partizipationserfahrungen in der Schule, von denen berichtet wird, basieren teilweise auf Vorstellungen im Umfeld der Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung (Kirchschläger, 2011) und betreffen neben »Just Communities« insbesondere »Klassenrat« und »Schülerparlament«.

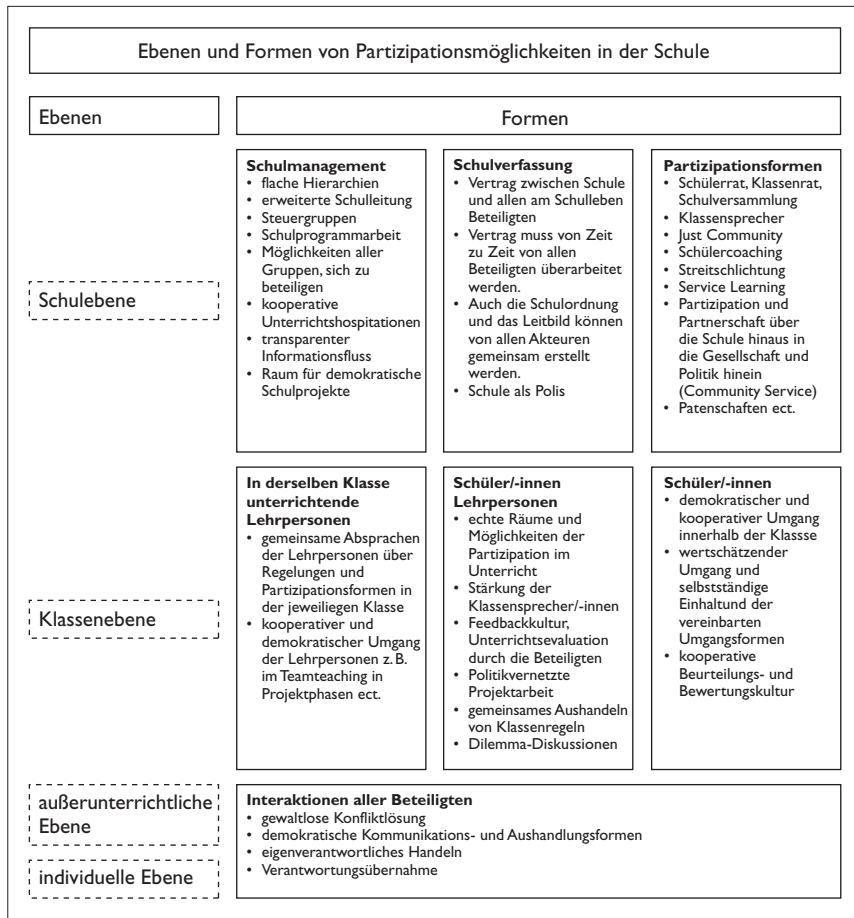
Schaubild 1: Unterschiedlich intensive Partizipationsarten



(Quelle: Oser & Biedermann, 2006, S.34)

Die hier referierte Diskussion zur Partizipation ist in zweifacher Hinsicht relevant für die Frage nach der Handlungsorientierung von Politischer Bildung. Zum einen steht ausser Frage, dass die Fähigkeit zum politischen Handeln ein Ziel Politischer Bildung darstellt. Welches Handeln dabei gemeint ist, wird im Folgenden diskutiert werden. Zum andern besteht gegenwärtig eine starke Tendenz, als beispielhaft verstandenes Handeln in der Schule zu praktizieren, in der Erwartung, Interesse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Einsicht in eine Verpflichtung zur späteren politischen Aktivität zu fördern bzw. zu bewirken. Dies, obwohl in der theoretischen Literatur Zweifel an dieser Wirkung geäussert wird. Um hier auf gesichertem Boden zu stehen, sind empirische Arbeiten wie das gegenwärtig laufende Projekt »Klassenrat empirisch« (www.fhnw.ch/ph/pbgd) nötig.

Schaubild 2: Ebenen und Formen von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule



(Quelle: Reinhardt, 2011, S. 7)

3 Handlungsorientierung der Politischen Bildung

Die Handlungsorientierung der Politischen Bildung hat in der diskutierten deutschschweizerischen Literatur eine doppelte Bedeutung: Einerseits wird darunter die Zielrichtung der Politischen Bildung verstanden.

Handlungsorientiert ist Politische Bildung dann, wenn sie darauf abzielt, aktive Bürgerinnen und Bürger der Zivilgesellschaft und des Staates heranzubilden, indem sie Einstellungen, Motivation, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen ermöglicht, das diese Aktivität bewirkt. Dabei ist vorerst zur Methode und zum Verhältnis von schulischem und auserschulischem Lernen sowie von Kompetenz- bzw. Wissenserwerb noch nichts festgelegt.

Zum andern wird unter handlungsorientierter Politischer Bildung ein Unterrichtsinhalt verstanden, der – zeitweise in Absetzung zum Wissenserwerb – über konkrete Projekte unterrichtet wird, die Handlungen einüben, von denen davon ausgegangen wird, dass sie für die Teilhabe an Politik wichtig sind. Dabei geht das Spektrum vom Flugblatt schreiben und allenfalls verteilen über die Durchführung einer Debatte bis zum Erreichen eines Velostreifens auf den Strassen des Schulwegs in der Gemeinde im Projektunterricht. Der Begriff ist in diesem Fall also methodisch fundiert. Die bislang vorliegenden neuen Unterrichtswerke, beide zuhanden der Lehrpersonen, vertreten diesen Ansatz. Das eine ist die deutsche Übersetzung des Europaratelehrmittels *Exploring Children's Rights: Nine short projects for primary level* und wird deshalb hier nicht detailliert besprochen, obwohl eine Didaktikerinnen- und Didaktikergruppe aus Zürich an der Erarbeitung des Lehrmittels stark beteiligt war (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010). Das andere (Gollob, Graf, Bachmann, Gattiker & Ziegler, 2007) basiert auf dem Politikzyklus als dem strukturierenden Handlungsfeld für Entscheidungsfindungen in der Schule und ausserhalb sowie auch für die Beurteilung von Entscheidungsfindungen in der Politik. Es ist der Handlungsorientierung verpflichtet, sieht aber darin keinen Gegensatz zum Wissensaufbau, da dieser für eine zielführende politische Aktivität unverzichtbar sei (Vgl. ebd. S. 6, auch Biedermann, Oser, Konstantinidou & Widorski, 2010, S. 15).

Ausgehend von der ersten Bedeutung von Handlungsorientierung ist für ihre Operationalisierung entscheidend, wie ein aktiver Bürger, eine aktive Bürgerin gesehen wird. Es gibt eine lange Tradition in der Politischen Bildung der Schweiz, die von einem aus heutiger Sicht als »eng« eingeschätzten Verständnis des engen Bezugs zwischen Staatsbürgerschaft und Politischer Bildung ausgegangen ist. Staatsbürgerschaft aber realisierte sich in den Aktivitäten des Wählens und Abstimmens, der tätigen Loyalität gegenüber dem Staat in Form von Militärdienst von Männern und fürsorglicher Freiwilligenarbeit für Frauen. So galt eine an den Geschichtsunterricht gebundene Politische Bildung den Mechanismen des Wählens und des Abstimmens und der Ausbildung eines Sachverständes hinsicht-

lich der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Wirkungen von Sachentscheiden. Erst in jüngster Vergangenheit erzwingt die Zurückdrängung von Gemeinsinn im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Denken die Überlegung, dass die gesellschaftliche Aktivität für die Gemeinschaft(en) in der Schule gelernt werden müssten. Dass dabei auch an die Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen in die schweizerische Zivilgesellschaft gedacht wird, ist sehr neu (Ziegler, 2009).

Bis anhin ist es wohl wegen der Stärke der direktdemokratischen Instrumente in der schweizerischen Politik gelungen, eine Polarisierung zwischen auf den Staat gerichtetem »Politikunterricht« und ausschliesslich oder dominant zivilgesellschaftlich ausgerichtetem »Demokratielernen« zu verhindern. So verfiert auch ein wichtiger Vertreter der »Schule als Polis« als eines »Teil[s] des wirklichen Lebens«, das »wie jedes gesellschaftliche Subsystem eigenen Regeln [gehört], aber (...) den Lernenden die Chance [bietet], ihr Gemeinwesen aktiv zu gestalten, damit mit zu bestimmen und Verantwortung zu übernehmen«, die Auffassung, dass Politik in der Mikroebene nicht dasselbe ist wie diejenige der Makroebene. Er geht aber davon aus, dass ihnen die Strukturen gemeinsam sind, so etwa: »Das Bearbeiten von Problemen unter Bedingungen von Ressourcenknappheit (Zeit, finanzielle Mittel), die Notwendigkeit des Ausgleichs von Interessen unterschiedlicher Organisationsfähigkeit und zwischen Akteuren mit ungleicher Konflikt- und Durchsetzungsfähigkeit, demokratische Entscheidungsfindung als offener Prozess um die diskursive Ermittlung des Gemeinwohls« (Gollob, 2011, S. 6 und 24). Aus dieser Ausgangslage verlangt Gollob eine problemorientierte Didaktik, die zwischen Handlungsorientierung und kategorialem Lernen wechselt. Trotz der deutlich forcierten Handlungsorientierung in der neueren Politischen Bildung der deutschsprachigen Schweiz gibt es eine Skepsis gegenüber allenfalls mangelnder Wissens- und Reflexionsanteile in handlungsorientierten Angeboten, gerade auch von ausserschulischen Projekten wie etwa den Jugendparlamenten, der Jugendsession, oder dem Projekt »Schulen nach Bern« (<http://www.schulen-nach-bern.ch>): So kommt Sperisen zum Schluss, solche Projekte »müssen in der Vor- und Nachbereitung auch die Grenzen aufzeigen, die solchen Projekten gegeben sind. Der Unterschied zwischen Spiel und Realität muss thematisiert werden« (2011, S.17). Auch Quesel & Allenspach nennen neben den positiven Aspekten mögliche Schwierigkeiten solcher Programme (2007, S. 32–35).

Die breite und nüchterne Analyse über Vor- und Nachteile unterschiedlicher Konzeptionen von Politischer Bildung und dem Gewicht von handlungsorientierten Programmen, Projekten oder Unterrichtseinheiten bei

gleichzeitiger Überzeugung, dass eine rein instruktive Staatsbürgerschaftskunde nicht wünschbar ist, zeigt, dass gegenwärtig die Bemühungen stark sind, ein holistisches Verständnis zu entwickeln, das der direkten Demokratie einer Wanderungsgesellschaft angemessen sein könnte (Gollob, Graf, Bachmann, Gattiker & Ziegler, 2007).

4 Handlungskompetenz als Ziel schulischer Bildung!?

In der aktuellen Diskussion um die Kompetenzformulierungen des Deutschschweizer Lehrplans spielen die »Handlungsaspekte« neben den »Themenaspekten« eine gewichtige Rolle. Da allerdings die Politische Bildung mit der Bezeichnung »Politik, Demokratie und Menschenrechte« als überfachliches Thema integriert werden soll (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen 2010), werden die relevanten »Handlungsaspekte« von den jeweiligen Fachbereichen, also zum Beispiel auf Sek I-Stufe, von »Zeiten, Räume, Gesellschaften« formuliert und sollen mit den Themen von »Politik, Demokratie und Menschenrechte« kombiniert werden. Dass dabei eine fachliche, also politische Handlungskompetenz ausgebildet werden könnte, ist mehr als fraglich (vgl. zur Beurteilung der bisherigen Lehrplanarbeit aus Sicht der Politischen Bildung (Ziegler, 2011B und Ziegler, im Erscheinen).

Die Handlungskompetenz wurde im Heft »Konzepte« in Gollob, Graf, Bachmann, Gattiker & Ziegler (2007, S.6) in Anlehnung an das Kompetenzmodell der GPJE als »Politische Entscheidungs- und Handlungskompetenz« bezeichnet und auf den Politikzyklus bezogen. Inwiefern die Arbeiten im LP21 zu einer wesentlichen Modifikation der Kompetenzbeschreibungen führen werden, ist derzeit offen. Sicher ist aber, dass die Handlungskompetenz die Analyse- und Urteilkompetenz mindestens neben sich haben wird, unter welcher Bezeichnung dann auch immer.

5 Fazit

Abgesehen von den aktuellen Diskussionen um Kompetenzen setzt eine heutige Konzeptionierung der Politischen Bildung in der Schweiz einige Forschungs- und Theoriearbeit voraus. So ist zum einen zu klären, was es für die Politische Bildung bedeutet, wenn Kriesi (gewisse) Akteure der schweizerischen Politik als politische Eliten definiert und ihnen im Hinblick auf die Meinungsbildung und Positionierung des Souveräns spezifi-

sche Aufgaben und Funktionen zuweist (Kriesi, 2005). Wenn Volksschulbildung eine Grundausbildung garantieren soll, die die Chancengleichheit ihrer Absolventinnen und Absolventen in der Gesellschaft erhöhen soll, sind Unterrichtseinheiten, Programme und Projekte danach zu beurteilen, ob sie nur einer kleinen, sich bereits formierenden Elite die Grundlagen des nötigen Rüstzeugs für eine politische Laufbahn bereitstellen oder ob sie die zukünftigen Mitglieder des Souveräns auf ihre politische Kontrolle, Lenkung und Mitgestaltung der Politik vorbereiten.

Es ist weiter zu analysieren, wie das Zusammenspiel zivilgesellschaftlicher demokratischer Aktivitäten mit der Teilhabe an der staatlichen Macht so verbunden werden kann, dass die Beiträge der Mitglieder der Zivilgesellschaft ohne schweizerische Staatsbürgerschaft an die Gestaltung verbindlicher Regelungen systematisch aufgenommen und berücksichtigt werden. Um in diesen Fragen innovative Lösungen vorschlagen zu können, ist eine verstärkte Erforschung der Geschichte der direkten Demokratie dringlich. Sie hat in diesem Kontext insbesondere Fragen nach der Flexibilität und nach dem Wandel in den Beteiligungen und in den Entscheidungsbefugnissen unterschiedlicher Gremien zu bearbeiten, um die Sicht auf das »Privileg« des Gemeindebürgerrechts (das der Staatsbürgerschaft zugrunde liegt) zu dynamisieren. Darauf abgestützt sind die Gegenstände der schulischen Politischen Bildung auszurichten.

Schliesslich gilt es, die Ansätze der schulischen Partizipation in Just Communities, in Schülerparlamenten, in Klassenräten und ähnlichem auf ihre Leistungen als Lernorte für demokratische Prozesse zu befragen. Gleichzeitig muss Schule als Teil des Systems Gesellschaft gedacht und gefragt werden, welche Strukturen einerseits den Bildungsauftrag von Schulen gewährleisten und andererseits der (direkt-)demokratischen Verfasstheit der schweizerischen Gesellschaft entsprechen, damit Handlungsorientierung in der Politischen Bildung tatsächlich passgenau definiert werden kann.

Literatur

- ALLENSPACH, D. & ZIEGLER, B. (IM ERSCHEINEN). Einleitung. In D. Allenspach & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungstrends in der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung »Politische Bildung empirisch 2010«*. Zürich, Chur: Rüegger Verlag.
- BIEDERMANN, H. (2003). Partizipation und Diskursorientierung in Schule und Jugendorganisation. In F. Oser & H. Biedermann (Hrsg.), *Jugend ohne Politik*. (S. 155–174). Zürich, Chur: Rüegger Verlag.

- BIEDERMANN, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann.
- BIEDERMANN, H. & OSER, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv*, 1, S. 28–44.
- BIEDERMANN, H., OSER, F., KONSTANTINIDOU, L. & WIDORSKI, D. (2010). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Online: <http://www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf> [Stand: 06.06.2011].
- GESCHÄFTSSTELLE DER DEUTSCHSPRACHIGEN EDK-REGIONEN (2010). Grundlagen für den Lehrplan 21. Online: <http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf> [Stand: 06.06.2011]
- GOLLOB, R. (2011). Kindergärten und Primarschule als Ort des Demokratielebens und -lernens? In V. Reinhardt (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation von Anfang an* (S. 15–24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- GOLLOB, R., GRAF-ZUMSTEG, CH., BACHMANN, B., GATTIKER, S. & ZIEGLER, B. (2007). *Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung für die Aus- und Weiterbildung*. Bern: Schulverlag blmv AG.
- GOLLOB, R., KRAPP, P. & WEIDINGER, W. (2010): *Kinderrechte erkunden. Unterrichtsprojekte für die Klassen 1 – 9*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- HEIMBERG, CH. (IM ERSCHEINEN). Einige Bemerkungen zum Plan d'études romand hinsichtlich der Inhalte Geschichte und Politische Bildung. *Cartable de Clío 2011*.
- KIRCHSCHLÄGER, T. (2011). Menschenrechtsbildung als Beitrag für Partizipation in Kindergarten und Primarstufe. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation von Anfang an* (S. 113–124). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- KRIESI, H. (2005). *Direct Democratic Choice. The Swiss Experience*. Lanham: Lexington.
- LINDER, W. (2006). Politische Kultur. In U. Klöti, P. Knoepfel, H. Kriesi, W. Linder, Y. Papadopoulos & P. Sciarini (Hrsg.), *Handbuch der Schweizer Politik*. (S. 15–34). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- MOSER, H., KOST, F. & HOLDENER, W. (1978). *Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- OSER, F. & BIEDERMANN, H. (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger.
- OSER, F. & BIEDERMANN, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.) *Die Mühen der Freiheit. Pro-*

- bleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich-Chur: Rüegger.
- OSER, F., ULLRICH, M. & BIEDERMANN, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts «Education à la Citoyenneté Démocratique (ECD)» des Europarats*. Online: <http://www.sbf.admin.ch/edc/html/partizipation-d.pdf> [Stand: 14.06.2011].
- QUESEL, C. (2004). Politische Bildung in der Schweiz. *kursiv*, 4, 28–38.
- QUESEL, C. (2005). Partizipation von Kindern und Jugendlichen – aktuelle Entwicklungen in der Schweiz. In *Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF* (Hrsg.): *Demokratie leben – Demokratie lernen*. Online: <http://www.sbf.admin.ch/edc/html/ECD-d.pdf> [Stand: 14.06.2011].
- QUESEL, C. & ALLENSPACH, D. (2007). *Rahmenkonzept zur politischen Bildung in der Volksschule. Erarbeitet zuhanden des Departements für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn*. Online im Internet: http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb_quesel-allenspach_2007 [Stand: 18.06.2011].
- REICHENBACH, R. (2000). Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung: Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz* (S. 118–130). Freiburg, Schweiz: Univ.-Verlag.
- REICHENBACH, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.) (2006), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Zürich, Chur: Rüegger.
- REINHARDT, S. (2010). Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S.125–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REINHARDT, V. (2011). Einleitung. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation von Anfang an* (S. 1–11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- SPEISEN, V. (2011). Was wird hier gespielt? Eine Präsentation von politischen Planspielen und Jugendprojekten. *Polis – Das Magazin für Politische Bildung*, 4, 17.
- TRECHSEL, A. H. (2006). Volksabstimmungen. In U. Klöti, P. Knoepfel, H. Kriesi, W. Linder, Y. Papadopoulos & P. Sciarini (Hrsg.), *Handbuch der Schweizer Politik* (S. 459–487). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

- ZIEGLER, B. (2009). Heterogenität und Politische Bildung. In A. Gut & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band I* (S. 93–106). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ZIEGLER, B. (2011A). Politische und Ökonomische Bildung im Lehrplan 21. In D. Kübler & Ph. Koch (Hrsg.), *Finanzkrise und Demokratie. Herausforderung für Politik, Recht und Bildung*. Schriften zur Demokratieforschung Band 2. Zürich: Schulthess-Verlag, S. 93–105.
- ZIEGLER, B. (2011B). Welche Politische Bildung wollen wir? Die Arbeiten zur Integration von Politischer Bildung im Lehrplan 21. *vpod – Bildungspolitik*, 170, S. 4–6.
- ZIEGLER, B. (IM ERSCHIEINENA). Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan. In D. Allenspach & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungstrends in der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung »Politische Bildung empirisch 2010«*. Zürich, Chur: Rüegger Verlag.
- ZIEGLER, B. (IM ERSCHIEINENB). L'éducation à la citoyenneté dans le LP21 (plan d'études suisse alémanique) *Le Cartable de Clio 2011*.

Reflexion oder Aktion – Die Diskussion in der politischen Erwachsenenbildung

Politische Erwachsenenbildung ist mehr als die an den Schulen orientierte Politikdidaktik auf die Akzeptanz ihrer Adressatinnen und Adressaten angewiesen. Denn diese kommen freiwillig, d. h. die Veranstaltungen müssen vor allem interessant und nützlich sein. Und da es in der Erwachsenenbildung keine Erziehung gibt – ein solcher Auftrag würde sich angesichts der Mündigkeit von Erwachsenen verbieten – sind auch die Lernarrangements und –angebote wesentlich offener als in den Schulen. So ist es naheliegend, dass sich das Lernen nicht nur in den Seminarräumen vollziehen soll, sondern auch in der Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Handlungsorientierung ist in der Erwachsenenbildung eine häufigere und weiter gehende Maxime als in den allgemeinbildenden Schulen. Aber auch da gibt es Grenzen: sachliche, pädagogische und politische. Der Beitrag rekonstruiert eine Phase der Erwachsenenbildung, in der Handlungsorientierung radikaldemokratisch verstanden wurde, zeigt die Gegentendenzen auf und gibt einen Einblick, wie sie gegenwärtig verstanden wird.

1 Vorgeschichte: die »realistischen Wende« der Erwachsenenbildung

Handlungsorientierung war spätestens seit Mitte der 60er Jahre eine zentrale Leitidee der politischen Erwachsenenbildung. Um die dahinter stehende Dimension zu verdeutlichen, sei daran erinnert, dass das vorausgegangene Verständnis der Erwachsenenbildung, insbesondere der Volkshochschulen als deren wichtigsten und bekanntesten Vertreter, geprägt war von der sogenannten »realistischen Wende«. Ausgehend vom »Sputnikschock«, als am 4. Oktober 1957 die Sowjetunion und nicht die sich bis dahin technologisch eindeutig überlegen fühlende USA einen Satelliten ins All schickte,

und als 1964 der Philosoph und Pädagoge Georg Picht eine »Bildungskatastrophe« in Deutschland diagnostizierte (Picht, 1964), setzte ein fundamentales Nach- und Umdenken in bildungspolitischen Fragen ein.

Hinzu kam der Glaube an eine fast grenzenlos sich entwickelnde mobile und dynamische Leistungsgesellschaft mitsamt ihren technologischen Innovationen. Der Fortschrittsoptimismus schien grenzenlos zu sein. Hans Tietgens, damals Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, konnte für den 4. Deutschen Volkshochschultag im Jahr 1966 einen »Wandel des Aufgabenverständnisses« feststellen. Denn es »vollzieht sich eine »realistische Wende«. Bildung und Ausbildung werden nicht länger als Gegensatz gesehen.... Das heißt: erwachsenengerecht sein zu wollen, darf ein systematisches, zielgerichtetes Lernen nicht ausschließen.« (Tietgens, 1966, S. 241) Eine im selben Jahr erschienene Untersuchung mit dem Titel »Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein« belegt, dass sich im Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung und in ihrer Erwartung an den Bildungsinhalten ein entsprechender Wandel vollzogen hatte: Das Interesse an der Erwachsenenbildung galt vor allem dem systematischen Lernen und der fachlich-beruflichen Weiterqualifizierung. (Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966/1973, s. insbes. S. 87)

Das wichtigste Dokument der »realistischen Wende« war das am 29. Januar 1960 veröffentlichte Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen mit dem Titel »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung«. Hier sind Inhalt und Intention der »realistischen Wende« bestens dokumentiert, wie z.B. ein Kernsatz zeigt: »Die gegenwärtigen und zukünftigen Umschichtungen in der Produktion und in den Produktionsmethoden verlangen im steigenden Maße die Fähigkeit, sich »umzuschulen.« An diesem »Vorgang« dürfe die Erwachsenenbildung »nicht vorübergehen« (Deutscher Ausschuss, 1960, S. 14).

Mit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses wurde in der deutschen Erwachsenenbildung »ein Wendepunkt« (Olbrich, 2001, S. 353) hin zu einem neuen Verständnis der Bildungsarbeit und zum Ausbau des Weiterbildungssystems markiert.

2 Demokratisierung durch Erwachsenenbildung

Nach der »realistischen Wende« wurde das Erwachsenen- und Weiterbildungssystem ausgebaut. Aber es kam wenig später eine dem Qualifizierungsgedanken entgegengesetzte Tendenz zum Zug. Denn in dieser Zeit wanderte die Studentenbewegung mit ihren Demokratisierungsimpulsen

auch in die etablierten Institutionen hinein: »Mit der ›außerparlamentarischen Opposition‹, den Studentenunruhen und dem Regierungswechsel in Bonn entwickelte sich ein gesellschaftskritisches Bewusstsein, das auch das Aufgabenverständnis der Volkshochschule tangierte. Ende der 60er Jahre waren zahlreiche pädagogische Mitarbeiter aus sozialwissenschaftlichen Studiengängen eingestellt worden, die eine angebliche Anpassung des Bildungsangebots an den Bedarf der Wirtschaft oder an die individuellen Aufstiegsinteressen der Erwachsenen kritisierten und die Volkshochschule nachdrücklich an ihre sozialreformerische Schrittmacherfunktion erinnerten.« (Siebert, 1977, S. 575). Plakativ beschrieben bewegten sich die Volkshochschulen in der Wahrnehmung von einigen Beobachtern nach »links«. Der konservative »Rheinische Merkur« sah hier einen »Schaden der Volkshochschulen« und eine »Gefahr für die Demokratie« (siehe Meisner, 1971, S. 51).

Mit den gesellschaftsverändernden Vorstellungen, die viele kritisch denkende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Institutionen hinein brachten, wurde Bildung nicht nur reflexiv, sondern auch aktionsorientiert gedacht. Es sollte nicht nur diskutiert, sondern auch gehandelt werden. Damit verbunden war gleichzeitig eine Kritik an der bisherigen politischen Bildungsarbeit: »Politische Erwachsenenbildung verliert sich allzu häufig noch in theoretischer oder historischer Reflexion und ist noch lange nicht das, was man ›politische Verhaltenslehre‹ oder gar direkte Aktivierung nennen könnte.« (Jüchter, 1968, S. 18)

Bei der grundlegenden damaligen Kontroverse zwischen Vertretern einer formalen und einer materialen Demokratie, also Demokratie als Form oder als Prinzip, Demokratie als Regelwerk des Staates oder als Maxime zur Gestaltung aller gesellschaftlichen Teilbereiche, wurde (vgl. Greiffenhagen, 1973) »Demokratisierung« zum Schlagwort für Reformen und Veränderungen: »Demokratie verwirklicht sich in einem ständigen Prozess der Umgestaltung der Gesellschaft«. (Klugert, 1969, S. 264) Politische Bildung »kann dazu beitragen, die Voraussetzungen für eine Demokratisierung der Gesellschaft und die Emanzipierung ihrer Mitglieder zu verbessern« (Kolb, 1970, S. 16).

Die in dieser Zeit meinungsbildenden und publizitätswirksamen Vertreter der Erwachsenenbildung, genauer der Volkshochschulen, unterstützen diese Tendenz. So stellte Hellmut Becker, immerhin Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, fest: »Die nur erlernten Kenntnisse werden nicht lebenswirksam. Die Demokratie als Glaube und Illusion, der politische Funktionsmechanismus als Vokabel können nicht bilden. Kritisches Bewusstsein und engagiertes Handeln müssen gleichzeitig geübt

werden. Die Einheit von Bildung und Handeln darf keine Forderung bleiben, sondern muss in sich selbst das Grundprinzip der politischen Bildung werden.« (Becker, 1966, S. 157). Kurt Meissner, Leiter der Hamburger VHS und zu diesem Zeitpunkt ebenfalls zweiter Vorsitzender des Bundesarbeitskreises »Arbeit und Leben«, einer gemeinschaftliche Organisation der Volkshochschulen und des Deutschen Gewerkschaftsbundes, sah die Aufgabe der VHS in ihrer »Mitwirkung an einer gerechteren Ordnung, an mehr Menschlichkeit« (Meissner, 1971, S. 52). Hans Tietgens, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und wohl bedeutendster Vordenker der der Erwachsenenbildung überhaupt, meinte, man müsste beim Lernen in der Volkshochschule *»die Fähigkeit stärken können, sich die Verhältnisse anders vorstellen zu können als sie sind«* (Tietgens, 1970, S. 83). Alles in allem – so Horst Siebert, vielfach wahrgenommener Professor der Erwachsenenbildung – sollte die VHS »kritisches Korrektiv im Interesse einer demokratischen Gesellschaft« werden (Siebert, S. 158).

3 Emanzipation durch Handlung

Diese reformerischen, teilweise auch radikaldemokratischen Vorstellungen sollten pädagogisch und didaktisch umgesetzt werden in einer grundlegenden Vorstellung von Handlungsorientierung als Ziel politischer Erwachsenenbildung. Das gelang vielfach. Denn »es sind viele Bürgerinitiativen in Volkshochschulen entstanden« (Scheel, 1976, S. 244). Diese Bilanz zog 1976 der damalige Bundespräsident Walter Scheel beim VI. Volkshochschultag in Köln.

Doch die Konsequenzen aus dem Demokratisierungsanspruch waren nicht unumstritten: »Während einzelne Volkshochschulen zum Vorwurf gemacht wurde, sie würden in ihren Seminaren zu Hausbesetzungen, Lehrlingsstreiks und Kriegsdienstverweigerung ausrufen, sehen andere in solchen Initiativen erst das eigentliche Ziel Politischer Bildung.« (Politische Bildung ..., 1973, S. 3)

Durchaus verbreitet war die Meinung, politische Erwachsenenbildung enthalte »die Aufforderung, sich einzumischen in die kleinen und großen Angelegenheiten der Politik« (Gronemeyer, 1977, S. 24). In der Dortmunder Volkshochschule fand im September 1973 ein prominent besetztes Forumgespräch zur Frage »Kompensation oder Emanzipation?« statt. Es nahmen teil: Hans Tietgens, die Professoren Joachim Diekau, Oskar Negt und Wolfgang Schulenberg, Lothar Zimmermann vom IG-Metall

Bildungswerk Sprockhövel und als Moderator der Wissenschaftsjournalist Alexander von Cube vom WDR. Dabei spielte als Konsequenz emanzipatorischer Bildung, auf die sich alle Gesprächspartner einigten, die politische Handlung eine Rolle. Unwidersprochen fasste von Cube in seinem abschließenden Beitrag zusammen: »Emanzipatorische Erwachsenenbildung ist politische Erwachsenenbildung und sollte sich dessen nicht schämen ... Politische Bildung (ist) nur dann wirklich politisch, wenn sie nicht folgenlos bleibt und das bleibt sie, wenn sie nicht praktisch wird. Wie sich Denken nur durch Denken üben lässt, so politisches Handeln nur durch reale Handlungen. Ein Seminar über den Imperialismus, das bedeutet keinen Widerspruch zum Lehrauftrag der Erwachsenenbildung, sondern im Gegenteil: das Seminar, das nicht demonstriert, hätte nach meiner Auffassung das Klassenziel nicht erreicht.« (von Cube, 1974, S. 101).

Solche Positionen riefen Widersprüche hervor, und zwar von der entgegengesetzten, politischen und bildungspolitischen Seite. Dort warnte man vor den »Gefahren einseitiger Instrumentalisierung der politischen Bildung«, mit der »sich Gruppen vor allem vom extrem linken Spektrum mancher Bereiche oder Einrichtungen der politischen Bildung bemächtigt(en)« (Bolewski u. a., 1978, S. 23). Der renommierte Aachener Professor Franz Pöggeler argumentierte heftig dagegen, »die VHS als Experimentierfeld für Aktionen zur politischen ›Veränderung‹ anzuerkennen, ja nicht einmal als Keimzelle einer (neomarxistisch orientierten) ›Bewusstseinsveränderung.« (Pöggeler, 1978, S. 16).

Aber es waren keineswegs konservative Kritiker der Handlungsorientierung, die sich in gleicher Weise äußerten. Willy Strzelewicz beispielsweise, der aus der Arbeiterbewegung stammte, bei Adorno und Horkheimer promovierte, Soziologie-Professor war und bedeutende Arbeiten für die Erwachsenenbildung verfasst hat, appellierte daran, »mit ... Schärfe alle Tendenzen abzuwehren«, die die Volkshochschule als »Trainingsstätte« für »systemverändernde Kaderbildung« nutzen wollten. (Strzelewicz, 1973, S. 8)

Somit standen die Vertreterinnen und Vertreter eines handlungsorientierten Ansatzes emanzipatorischer politischer Erwachsenenbildung unter dem Generalverdacht, eine zielgerichtete marxistische Systemveränderung per Erwachsenenbildung bzw. Volkshochschule betreiben zu wollen.

4 Umsetzung und Grenzen

Die praktische Umsetzung handlungsorientierter politischer Bildung sollte in zwei Betätigungsfeldern stattfinden: Stadtteilarbeit und Zielgruppen-

arbeit. Bei den Überlegungen, warum hier handlungsorientierte Bildungsarbeit realisiert werden sollte, ging man von Annahmen aus: Der Stadtteil

- hat eine geschlossene Infrastruktur,
- vermittelt eine räumliche und soziale Identität,
- macht die Bewohner »betroffen« für Stadtplanung und gemeinsame Änderungs- bzw. Verbesserungsabsichten ihrer Wohn- und Lebenssituation.

Bei einer Tagung des nordrhein-westfälischen Landesverbandes der Volkshochschulen waren die anwesenden Pädagoginnen und Pädagogen sich darin einig, dass »Ziel von Stadtteilarbeiten ... nur die Vermittlung von Handlungswissen sein (könne), die die Teilnehmern befähigen, das erfahrene Erlernete in die eigene Praxis umzusetzen« (Landesverband, 1980, S.5). Allerdings sah man auch, welche »politische Brisanz« Stadtteilangebote bei der Diskussion von kommunalpolitischen Problemen mit sich brächten. (Landesverband, 1980, S.9) Das war eine sehr realistische Einschätzung, denn die Volkshochschulen sind in kommunaler Trägerschaft. Und so sind Konflikte vorprogrammiert, wenn eine Initiative aus der Stadtteilarbeit einer VHS heraus ergriffen wird, um beispielsweise Verkehrsführung, Sanierungs-, Bbauungs- oder Flächennutzungsprobleme der Stadtverwaltung zu kritisieren. Nicht wenige pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machten die bittere Erfahrung, dass der Konflikt zwischen Bildungsidee und Trägerloyalität nicht pädagogisch-diskursiv, sondern administrativ, hierarchisch und politisch gelöst wurde. Gerade beim sensiblen Thema Stadtteilarbeit kam es zu Beschneidungen der Planungsautonomie, Zensurmaßnahmen und Kündigungen, z.B. in den Volkshochschulen der Städte Dortmund und Bielefeld (siehe Hufer, 1984, S.348–352, 358–360).

Und daher verwundert es nicht, dass die Protagonisten der Stadtteilarbeit bald relativierende Überlegungen über deren Reichweite anstellten: »Natürlich (sic!) muß die kommunale Volkshochschule darauf achten, nicht einseitig Partei zu ergreifen und nicht zum Sprecher einer Bürgerinitiative zu werden – denn das würde sie in einen unmittelbaren Konflikt mit ihrem Träger bringen. Eine Volkshochschule sollte aber bestrebt sein, Bürger in die Lage zu versetzen, sich der eigenen Situation bewusst zu werden, ihre Interessen zu formulieren und sie zu befähigen, diese in politisches Handeln umzusetzen.« (Stracke & Pieper, 1980, S.11)

Damit ist die Grenze der Handlungsorientierung gesetzt worden: keine Konflikte mit dem Träger, keine einseitige Parteinahme. Man sollte die Teilnehmenden lediglich »befähigen«, ihre Interessen zu erkennen und zu artikulieren. Dann sollen sie handeln können – aber ohne die VHS.

Ein weiterer Ansatzpunkt für handlungsorientierte politische Erwachsenenbildung war, vor allem in den 70er Jahren, die Zielgruppenarbeit. Sie wurde als »Mittel der Demokratisierung« (Degen-Zelasny, 1977) gesehen. Wichtig ist zu betonen, dass der Begriff »Zielgruppe« zu dieser Zeit völlig anders verstanden wurde als heutzutage, wo er weitgehend unter Marketingaspekten gesehen wird. Damals war mit ihm ein emanzipatorischer Anspruch verbunden: »Von Zielgruppenarbeit solle sinnvollerweise nur dort die Rede sein, wo lernungsgewohnte und weiterbildungsunerfahrene Gruppen angesprochen werden sollten.« (Landesverband, 1980, S. 6)

Auch der Deutsche Volkshochschul-Verband entzog sich nicht den Absichten, die hinter der Zielgruppenarbeit standen und mit ihr verbunden waren. So heißt es im Handbuch »Die Volkshochschule« unmissverständlich: »Für die ZGS ist es ... kennzeichnend, dass sie von Solidarisierungen ausgeht und auf sie abzielt und dass für sie Aktionen Bestandteil des Lernprozesses sind. Praxisbezogenheit wird demnach in einem sehr unmittelbaren Sinn verstanden. Sie stellt sich in den Dienst konkreter Interessen und ist somit konfliktorientiert. Die oft wiederholte These, dass EB von der Situation und der Betroffenheit ihrer potentiellen Teilnehmer ausgehen muss, wird also bei der ZGA konsequent weitergedacht. Es wird angenommen, dass die Mobilisierung zugunsten der Veränderung ganz bestimmter, als unzureichend und unbefriedigend empfundener Zustände zu erreichen ist. Der Appell an das kritische Potential, das bisher in der Politischen Bildung (im Original unterstrichen) in mehr grundsätzlicher Form erfolgt, wird auf konkrete Fälle und Zugriffsmöglichkeiten bezogen, und es wird erwartet, dass mit den Veränderungsabsichten und -versuchen auch die Lernbereitschaft wächst.« (Deutscher Volkshochschul-Verband/Pädagogische Arbeitsstelle, 1972).

Zielgruppen in diesem Sinn waren (in der damaligen Terminologie) Frauen, Arbeiter, Schüler/Lehrlinge, Alte, Behinderte, Strafgefangene, Ausländer und Arbeitslose. Immer wieder kam es auf ein »Lernen durch politische Aktionen« an, verbunden mit der Option, dass Zielgruppen »zum Auslöser von Bürgerinitiativen werden könnten« (Dikau, 1973, S. 14).

Die Auseinandersetzungen um die Zielgruppenarbeit waren die gleichen wie bei der Stadtteilarbeit. Die Frage nämlich, inwieweit handlungsorientierte und -durchführende Zielgruppenarbeit in den kommunalen Volkshochschulen ihren Platz habe, wurde an zahlreichen Stellen relativiert und mit Skepsis kommentiert. Barbara Degen-Zelasny beispielsweise, die so engagiert für »Zielgruppenarbeit als Mittel der Demokratisierung« plädierte, sah die Grenzen im Anspruch der Volkshochschulen, »neutral

und pluralistisch« zu sein: »Durch diese ›Neutralität‹ soll vor allem verhindert werden, dass sich Teilnehmer mit ihren eigenen Interessen beschäftigen können. Ein besonderer Druck wird auf die Volkshochschulen dann ausgeübt, wenn sich aus den Kursen gewerkschaftliche und politische Aktivitäten entwickeln...« (Degen-Zelasny, 1977, S. 221)

»Die Grenzen der Arbeit ZGA« (Deutscher Volkshochschul-Verband/Pädagogische Arbeitsstelle 1972) markiert auch der Deutsche Volkshochschul-Verband. War oben noch nachzulesen, wie und mit welchem emanzipatorisch Anspruch Zielgruppenarbeit definiert wurde, so wird einige Zeilen später darauf hingewiesen, wo die Zielgruppenarbeit ihr Ende finden muss: » Wenn Kurse der VHS unmittelbar Träger von Aktionen werden, kann dies zu Reaktionen gegen ›die‹ VHS führen und ihr Gesamtangebot gefährden. Lernen durch Aktionen motiviert. Jedoch können nicht alle Phasen des Lernens in der Aktion enthalten sein. Für einen übertragungsfähigen Lernerfolg sind situationsunabhängige Reflektionen und wirklichkeitsbezogenes Wissen unerlässlich.« (Deutscher Volkshochschul-Verband/Pädagogische Arbeitsstelle, 1972, 53.100)

5 Reflexion oder Aktion, Reflexion und Aktion?

Damit sind in derselben Zeit, als eine handlungsorientierte, emanzipatorische Erwachsenenbildung ihren Höhepunkt hatte, bereits die Einwände aufgekommen. Sie zeigen sich vor allem im Verhältnis von Aktion und Reflexion. Dieses Begriffspaar kann zwar zu einem pädagogischen und politischen, sich gegenseitig ergänzenden Wechselspiel, aber auch zum antagonistischen Gegensatz werden.

Bereits beim oben erwähnten Forumgespräch der Dortmunder Volkshochschulen, in dem ja vehement für Handlungs- und Aktionsorientierung plädiert wurde, gab es erhebliche Bedenken, Aktion und Reflexion gegeneinander auszuspielen. Hans Tietgens stellte fest, »dass es in der Erwachsenenbildung um Verhaltensfragen geht. Nur sollte man das dafür notwendige Wissen und die kognitiven Fähigkeiten nicht so unterschätzen und abwerten, wie es zu allen Zeiten versucht worden ist, häufig gerade, weil man kein Interesse an der Bewußtseinsbildung hatte« (Tietgens, 1974, S. 53f.). »Indoktrination« – so an einer anderer Stelle des Gesprächs – »kann nicht Sache der Volkshochschule sein« (Ebenda, S. 78). Weiter wies er darauf hin, »dass auch zum politischen Urteil Kenntnisse gehören und nicht nur Bekenntnisse.« (Ebenda, S. 79). Und: »Gerade wenn Veränderungen erreicht werden sollen, ist es kein brauchbares Mittel, eine Theorie der Bil-

dung auf das Klassenbewusstsein festzulegen und bei praktischen Schwierigkeiten auf solidarisches Handeln zu setzen. Damit wird das Spektrum der Befähigung eingeschränkt, die für Veränderungen nötig sind und die systemunabhängig gekonnt werden müssen. Eine Vermittlung von Wissen, das heute gerne als technokratisch denunziert wird, aber für die Funktionsfähigkeit eines jeden Systems notwendig ist, schon allein deshalb abzulehnen, weil es Herrschaftswissen ist, verführt nur dazu, sich eine Gesellschaft zu erhoffen, in der eine Anstrengung des Lernens nicht verlangt wird.« (Ebenda, S. 88) Wolfgang Schulenberg betonte, dass zur emanzipatorischen Bildung unabdingbar Wissen und Kompetenzen gehören: »Wer nicht bereit ist, in der Erwachsenenbildung ein über das Veränderungsmotiv hinausreichendes Potential an Können, Wissen und Fähigkeiten aufzubauen, der verrät gewollt oder ungewollt diejenigen, deren Emanzipation er zu fördern vorgibt.« (Schulenberg, 1984, S. 98) Joachim Dikau schließlich fasste zusammen: »Emanzipatorisches Lernen ist nach meinem Dafürhalten nur möglich in einer Verflechtung von Aktion und Reflexion.« (Dikau, 1974, S. 105)

In diesen Auszügen aus den Diskussionsbeiträgen sind wesentliche Hinweise darauf vorhanden, dass Aktion und Reflexion nicht im Widerspruch zueinander stehen dürfen, sondern sich ergänzen müssen. Bewusstseinsbildung, Wissen, Kenntnisse und die Anstrengung des Lernens sind – so die zitierten Erwachsenenbildner – unabdingbare Voraussetzungen dafür, dass Emanzipation möglich ist. Diese darf sich nicht allein auf gesellschaftsveränderndes Handeln beschränken. Aber auch auf der Seite derjenigen, die da relativierten, war Emanzipation unumstrittenes Ziel politischer Bildung. Das hat sich jedoch im Laufe der Zeit geändert.

In den folgenden Jahren entwickelten sich in der Bundesrepublik die Initiativen der neuen sozialen Bewegung. Dafür waren viele Faktoren ausschlaggebend, u. a. hatte die Ölkrise von 1973 die »Grenzen des Wachstums« erlebbar werden lassen. Damit machten sich Zweifel an der herkömmlichen Politik breit, die genau dieses Wachstum mit gesellschaftlichem Fortschritt gleichsetzte. Neue, weichere und vor allem partizipative Formen der politischen Kultur wurden gesucht und in der Bürgerinitiativ-, Frauen-, Umwelt-, Friedens- und Alternativbewegung gefunden. Diejenigen, die sich darin engagierten, folgten der Maxime von Ivan Illich: »Entschulung der Gesellschaft« – so der Titel seiner populär gewordenen Streitschrift. (Illich, 1980) Das betraf auch die Erwachsenenbildung, und so wurden alternative Bildungshäuser, -läden und -werkstätten gegründet (siehe Hufer & Unger, 1989). Ein Grund dafür, warum man sich selbst organisierte und nicht der institutionalisierten politischen Erwach-

senenbildung zuwandte, liegt u. a. in der dort praktizierten Trennung von »Bildung und Leben« (Beer, 1978, S.140) und der damit »meist ängstlich aufrechterhaltene(n) Distanz zu jeder Form politischer Aktion« (Beer, 1978, S.142). In der Tat hatten sich mittlerweile im VHS-Bereich erhebliche Bedenken gegen die Handlungsorientierung politischer Bildung durchgesetzt. So konnte man im Jahr 1984 im quasi offiziellen »Handbuch« des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in unumwundener Deutlichkeit nachlesen, worin die entscheidende Differenz besteht: »Als grundlegendes Unterscheidungsmerkmal bleibt, dass selbstinitiierte Lerngruppen gemeinhin auf die Einheit von Lernen und Handeln abzielen, während veranstaltetes Lernen zumindest im Bereich der VHS auf die Trennung achten muss.« (Die Volkshochschule, 1984, 43.007)

Die Gründe für diese deutliche Distanzierung vom Handlungsbezug sind bei der Betrachtung der Stadtteil- und Zielgruppenarbeit bereits angemerkt worden: Der dezidierte Aktions- und Handlungsbezug führte zu Konflikten mit den Trägern, bei den kommunalen Volkshochschulen sind dies die Gemeinden, Städte und Kreise. Aber auch bei den anderen Einrichtungen der politischen Weiterbildung, denjenigen in »freier« Trägerschaft, also den Kirchen, Gewerkschaften, Parteien, Verbänden etc., war Handeln aus der Bildungsarbeit nur beschränkt möglich. Die Grenze lag und liegt immer da, wenn und inwieweit das weltanschauliche bzw. politische Interesse des Trägers tangiert wird oder gar mit ihm kollidiert. Handeln ist nur im Rahmen des normativen Hintergrunds und Horizonts dieser »freien« Träger möglich.

6 Handlungsorientierung ist weiter aktuell

Die 70er Jahre waren für die politische Erwachsenenbildung eine besonders intensive Zeit. Kein Wunder, dass damals die Aktions- und Handlungsorientierung der Bildung heftig befürwortet, aber auch zunehmend abgewehrt wurde. In den folgenden Jahrzehnten hat sich die Bildungsarbeit im allgemeinen und das Interesse und Profil der politischen Bildung im besonderen erheblich gewandelt. (siehe Hufer, 2010)

Gebliieben ist aber die Distanz zum politischen Handeln. Das belegt eine über 30 Jahre spätere erschienene bundesweite Evaluation der politischen Erwachsenenbildung, sie erinnert an die gezogene »Konsequenz aus den politischen Bewegungen der 70er Jahre. Wenn ... politische Bildung in Aktion übergeht, wird sie auch parteiisch. Darum wiederum war seinerzeit bei den etablierten Trägern die Befürchtung verbunden, dass deren insti-

tutionelles Profil genauso verloren geht wie die damit verbundene Förderung.« Als ein wesentlicher Grund dafür wird der Beutelsbacher Konsens angeführt. (Fritz, Maier & Böhnisch, 2006, S. 37)

In dieser Untersuchung wurden u. a. Bildungsinstitutionen nach ihren wichtigsten Zielsetzungen befragt. Rang 1 nahm die »Förderung von Mündigkeit/Urteilsbildung in der Demokratie« ein, an zweiter Stelle kam die »Förderung politischer Mitwirkung/demokratischer Teilhabe« (Fritz, Maier & Böhnisch, 2006, S. 52). Die »Förderung« von Teilhabe darf aber nicht mit einem unmittelbaren Handlungsbezug gleichgesetzt werden, sie ist eine sehr abgeschwächte und »gezähmte«, den politischen Gegebenheiten angepasste Variante davon. Bei der Befragung ihrer wichtigsten Motive nannten die an Bildungsveranstaltungen Teilnehmende »Wissen über Zugs. Erwerben«: 90,8%, »neue Erfahrungen machen«: 86,1%, »Kompetenzen für Beteiligung«: 68,4%. (Ebenda, S. 113). Das Verhältnis zu zivilgesellschaftlichen Gruppen ist der Untersuchung zufolge wohlwollend und kooperativ, man berät und begleitet sie (Ebenda, 2006, S. 1113) und sieht, dass sie »andere Möglichkeiten haben, Menschen zu interessieren und zu aktivieren« (Ebenda, 2006, S. 178).

Handlungsorientierung ist keineswegs aus der Welt, wenn sie auch in der Szene der politischen Erwachsenenbildner/innen nicht mehr die zentrale Rolle hat wie in den 70er Jahren. In einem im Jahr 2001 erschienenen trägerübergreifenden Positionspapier wurde eine ganze Reihe von pädagogischen Kompetenzen genannt, über die politische Bildnerinnen und Bildner verfügen sollten, u. a. die Fähigkeit, »handlungs- und projektbezogene Lernangebote zu entwickeln« (Zum demokratischen ... 2001, S. 8). Schließlich belegt auch eine Studie, mit der die Wirkung politischer Erwachsenenbildung untersucht wurde, dass nach wie vor im Professionsverständnis von politischen Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern der Handlungsaspekt vertreten ist (Ahlheim & Heger, 2006, S. 138) – wenn auch nicht mehr so unbedingt, zentral und eindeutig wie bei der vorhergehenden Generation der Kolleginnen und Kollegen.

Einen neuen Impuls erhielt das Interesse an politischer Handlungsorientierung durch den Bürgerprotest des Jahre 2010 f., durch den Widerstand gegen den Umbau des Stuttgarter Hauptbahnhofs und die nach der Katastrophe von Fukushima wieder aktiv gewordene Anti-Atomkraftbewegung. Damit stellen sich für politische Bildung die alten Fragen wieder neu und es gilt abzuwägen, wo die Chancen, aber auch ihre Grenzen liegen. Die pädagogische (Zwischen-)Bilanz könnte so aussehen:

Zweifelsohne war und ist der Zuwachs an politischer Bildung durch die Arbeit in den Initiativen groß:

- Man entwickelt soziale Fähigkeiten durch die Aktivitäten der Gruppen,
- verbessert die Rhetorik,
- fördert somit Autonomie und baut Hemmungen ab,
- gewinnt sozialen Mut,
- erwirbt sich eine Reihe von Kenntnissen der politischen Institutionen sowie der rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen und
- verschafft sich je nach Zielrichtung der Initiativen spezielles politisches Detailwissen.

Aber das Lernen in und mit den Aktionen hat Grenzen:

- Es führt tendenziell zu einer Verengung der Perspektive, die ja auf die Durchsetzung eines oft nur punktuellen Ziels gerichtet ist.
- Die eigene Betroffenheit dominiert unter Umständen so sehr, dass alternative Entscheidungs- Handlungsmotive aus dem Blick geraten.
- Die partielle Interessenorientierung kann daran hindern, auf das Ganze zu schauen.
- Die Aktivitäten können zum Selbstzweck werden, reflexive Zurückhaltung wirkt da hemmend.
- Handlungswissen ist nicht gleich politische Bildung. Dazu gehört mehr, beispielsweise die Fähigkeit, andere Sichtweisen kennenzulernen oder die Bereitschaft, sich auf Wissen einzulassen, das nicht ad hoc verwertbar ist.
- Bildung ist vieldimensional, das Lernen in den Initiativen einschienig.
- Im komplexen Gesellschaften und politischen Systemen gibt es bei jeder Lösung zunächst unabsehbare Folgen und neue Probleme, die wiederum der Antworten bedürfen. Wer gibt sie dann, wenn eine Aktion erfolgreich beendet sein sollte?
- Und schließlich eine grundsätzliche Frage: »Ist es ... nicht zu optimistisch, all diesen Gruppen und Einzelbewegungen eine »zutiefst ethische Vorstellung vom Allgemeinwohl« zuzusprechen?« (Kern & Witt, 1982, S. 135)

Das Pro und Contra beim politischen Lernen in den Aktivitäten und Initiativen gilt im Kern heute noch. Aber es hat sich im Unterschied zu den 70er Jahren einiges geändert. Das allgemeine Ausbildungsniveau ist gestiegen, Stuttgart und der Protest gegen die Atompolitik zeigen, dass die Bürgerbewegung nicht aus einem gesellschaftlichen Randbezirk heraus kommt, sondern aus der Mitte der Gesellschaft. Es wird aber auch deutlich – beispielsweise im Widerstand gegen eine beabsichtigte Schulreform in Hamburg –, dass es Initiativen und nicht Bürgerbegehren gibt, die gewohnte

Strukturen beibehalten, auch eigene Privilegien verteidigen wollen. Eine alte, gerne im Umlauf gebrachte Gleichung »Initiativen sind gleich links« stimmt nicht mehr (wenn sie denn überhaupt je gepasst hätte). Schließlich sind die Kommunikationsformen der Initiativen durch die Vielzahl der Internetmöglichkeiten schneller, umfassender, effektiver und räumlich entgrenzt.

Letztendlich aber gibt es in einer Demokratie keinen Grund, Bildung und Handeln zu trennen. Denn: »Lebendig kann Demokratie nur bleiben, wenn sie durch weitgehende Mitbestimmungsrechte in allen lebenswichtigen Fragen geübt, zur alltäglichen Lebensform und selbstverständlichen Praxis wird.« (Negt, 2010, S. 507)

Literatur

- AHLHEIM, K. & HEGER, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- BECKER, H. (1966). Politisch bilden – politisch handeln. *Volkshochschule im Westen*, 3, 156–161.
- BEER, W. (1978). *Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen*. Hamburg: Assoziation.
- BOLEWSKI U. A. (1978). Politische Erwachsenenbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 48, 15–31.
- CUBE, A. VON (1974). *Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- DEGEN-ZELASNY, B. (1977). Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung. In H. Siebert, *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung* (S. 212–222). Braunschweig: Westermann.
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND/PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE (1968ff). *Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter*, Loseblattsammlung, Frankfurt/M.: DVV.
- DIECKMANN, B. U. A. (1973). *Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele*. Braunschweig: Westermann.
- DIKAU, J. (1973). Curricula und Projektarbeit in der politischen Erwachsenenbildung. *Volkshochschule im Westen*, 1, 11–14.
- FRITZ, K., MAIER, K. & BÖHNISCH, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim u. München: Juventa.

- GESPRÄCHSKREIS FÜR LANDESORGANISATIONEN DER WEITERBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN (2001) (HRSG.). *Zum demokratischen und professionellen Standort politischer Erwachsenenbildung*. Dortmund.
- GREIFFENHAGEN, M. (HRSG.) (1973). *Demokratisierung in Staat und Gesellschaft*, München: Piper.
- GRONEMEYER, M. (1977). Sachzwang und neue Lebensqualität – Kardinalprobleme kommender Erwachsenenbildung. In M. Gronemeyer & E. Bahr (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Testfall Dritte Welt* (S. 24–56). Opladen: Leske & Budrich.
- GUTACHTEN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1960). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Beilage 1. *Volkshochschule im Westen 1*.
- HUFER, K.-P. (1984). *Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen*, Frankfurt/M, Bern, New York: Peter Lang.
- HUFER, K.-P. (2010). Politische Erwachsenenbildung – zur Geschichte ihrer Ideen und Konjunkturen. *Außerschulische Bildung*, 3, 208–217.
- HUFER, K.-P., UNGER, I. (1989). *Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte politische Erwachsenenbildung seit den siebziger Jahren*, Opladen: Leske & Budrich.
- ILLICH, I. (1980). *Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*, 5. Aufl.. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- JÜCHTER, H. T. Wenn wir es sind, die provozieren. *Volkshochschule im Westen*, 1, 16–18.
- KERN, P. & WITTIG, H.-G. (1982). *Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökokerise*. Freiburg i. Br.: Herder.
- KLUGERT, K. (1969). »Demokratismus« oder die Beschimpfung der Demokratie. *Volkshochschule im Westen* 6, 262–264.
- KOLB, J. (1970). Widersprüche – Politische Bildung in der Diskussion. *Volkshochschule im Westen* 1, 14–17.
- LANDESVERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN VON NORDRHEIN-WESTFALEN E.V. (1980). Tagung des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e. V. »VHS in den Stadtteilen« am 14./15. Dezember 1979 in Mühlheim, Tagungsbericht. *vhs-informationen* 5.
- MEISSNER, K. (1971). Steht die VHS links?. *Volkshochschule im Westen* 2, 51–52.
- NEGT, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- OLBRICH, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- PÖGGELER, F. (1978). Was haben allgemeine, berufliche und politische Bildung miteinander zu tun? *Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz* 3, 16–17.
- POLITISCHE BILDUNG – REDAKTIONELLE VORBEMERKUNGEN (1973). *Volkshochschule im Westen* 1, 3.
- SCHEEL, W. (1976). Der Bedeutung der Volkshochschulen Rechnung tragen! *Volkshochschule im Westen* 6, 243–244.
- SIEBERT, H. (1972). Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der beruflichen Erwachsenenbildung. In G. Picht & F. Edding. u. a.: *Leitlinien der Erwachsenenbildung* (S. 150–164). Braunschweig: Westermann.
- SIEBERT, H. (1977). Pluralistisch und ideologiefrei. Volkshochschulen als Partner der Erwachsenenbildung. *Lutherische Monatshefte* 10, 574–577.
- STRACKE, B. & PIEPER, I. (1980). Stadtteilarbeit – Chance und Herausforderung für die Weiterbildung. *Volkshochschule im Westen* 1, 9–12.
- STRZELEWICZ, W. (1973). *Demokratisierung und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- STRZELEWICZ, W., RAAPKE, H.-D. & SCHULENBURG, W. (1977). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Ferdinand Enke (gekürzte Taschenbuchausgabe, Originalausgabe 1966).
- TIETGENS, H. (1966). IV. Deutscher VHS-Tag. *Volkshochschule im Westen* 5, 241.
- TIETGENS, H., MERTINEIT, W. & DIETRICH SPERLING, D. (1970). *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

Soziale Bewegungen und politische Aktivitäten im Internet als Impulsgeber für politische Bildung

Die Zeit im Frühsommer des Jahres 2011, in der wir diesen Artikel schreiben, könnte für unser Thema kaum besser sein. Denn nach einer Phase der allgemeinen und speziell bei Heranwachsenden weithin sichtbaren Entpolitisierung zeichnet sich eine Wende ab: Wenn die ehemals große und dann über Jahre eher bescheidene deutsche Anti-AKW-Bewegung seit 2009 einen erheblichen Zulauf erlebt. Wenn sich um das Mega-Projekt Stuttgart 21 und an den damit verknüpften Beteiligungsfragen eine ungewöhnlich breite und äußerst kreative Bürgerbewegung entwickelt. Und wenn die neuen Potentiale des web 2.0, also der Eigenaktivität mittels Internet, nicht allein in jenen nordafrikanischen Befreiungsbewegungen, die deshalb z. T. auf eine Facebook-Revolution verkürzt wurden, wirksam werden, sondern auch für die hiesigen Bewegungen und deren Zulauf durch neue Aktivisten eine wichtige Rolle spielen.

Man kann die verschiedenen Aktivitäten und sozialen Bewegungen, die wir in jüngerer Zeit erleben – so auch die in Spanien, wo sich Massen von jungen Menschen, die angesichts des Einknickens der Politik vor den ökonomischen Entwicklungen die zentralen Plätze in Madrid und anderswo als »Tahrir-Platz« bezeichnen und diese besetzen – sehr passend unter der Überschrift Rückeroberung des öffentlichen Raums zusammenfassen (Medico 2011, S. 30).

Der folgende Beitrag knüpft in seinem ersten Part an den Diskurs über eine Verbindung zwischen sozialen Bewegungen und politischer Bildung an, der uns seit den 1970er Jahren begleitet. Manche diesbezügliche Fragen und Kontroversen kennen wir längst. Doch die gesellschaftlichen Bedingungen zur Willensbildung und Herausbildung von politischer Urteilskraft haben sich angesichts von Wahlfreiheit und Selbstverantwortlichkeit des Subjekts und von Informationsvielfalt und -zugängen stark verändert und die Entwicklung von Urteilsfähigkeit kann als das »Zentrum von politischer Bildung gelten« (Negt, 2010, S. 32).

Der zweite Part soll einen Einblick in Formen des politischen Engagements durch Facebook, Twitter und andere soziale Netzwerke gewähren; diese haben neue Varianten zur Kommunikation und Organisation hervorgebracht und der politischen Öffentlichkeit einen erweiterten Aktionsraum verschafft. Bislang sind es in erster Linie die Jungen, die sich auf eine vielseitige Nutzung verstehen, und es wird darauf ankommen, dass sich Jung und Alt hier nicht gegenseitig verschließen.

Auch deshalb sind wir mit diesem Artikel das Experiment eingegangen, dass der 19jährige David seine Kenntnisse und Erfahrungen mit denen des 60jährigen Achim verknüpft. Die Teile 1. bis 4. stammen entsprechend von Achim Schröder und die Teile 5. bis 9. von David Hengsbach. Und im 10. Abschnitt bringen wir unsere Einsichten in einen resümierenden Dialog.

1 Soziale Bewegungen und politische Bildung

Soziale Bewegungen sind Seismographen des aktuellen politischen Kritik- und Widerstandspotentials. Sie zeigen an, wo sich Menschen über Einzelinteressen hinaus zusammenschließen, ihre kollektiven Interessen artikulieren und in Aktionen zum Ausdruck bringen. Partizipation und politische Teilhabe, die in den letzten Jahren in der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion insgesamt eine erhöhte Aufmerksamkeit genießen, finden in sozialen Bewegungen ihren lebendigen Ausdruck.

Empirische betrachtet, werden bislang Interviews und Befragungen bei Demonstrationen und innerhalb von sozialen Bewegungen eher punktuell und zumeist für eine Berichterstattung in Medien durchgeführt. Jedoch hat das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) inzwischen bei drei Demonstrationen ein »Verfahren der massenhaften, standardisierten und methodisch kontrollierten Befragung von Protestteilnehmern vor Ort« eingesetzt (WZB, 2010, S. 2): bei einer Friedensdemonstration mit 500.000 Teilnehmenden in Berlin 2003, einer Demonstration gegen HARTZ IV mit 10.700 Teilnehmenden in Berlin 2004 und einer gegen Stuttgart 21 im Oktober 2010 mit 15. bis 20.000 Teilnehmenden. Die besonders hohe Rücklaufquote der Stuttgarter Befragung mit 54% ist ein erstes Indiz für die hohe Motivation, die sich zudem in einem starken Mitteilungsdrang beim Ausfüllen der offenen Fragen zeigte.

Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung war bei der HARTZ IV Demonstration wie auch bei der in Stuttgart die Altersgruppe der 40- bis 64jährigen überproportional und die der unter 25jährigen mit 7% im Vergleich zu 25% an der Gesamtbevölkerung deutlich unterproportional vertreten. Das war

bei der Friedensdemonstration deutlich anders; dort waren 25% der Teilnehmenden unter 25 – also in Entsprechung zum Anteil an der Gesamtbevölkerung (ebd., 3). Nach dem Ereignis gefragt, welches die Teilnehmenden erstmalig dazu veranlasst hat sich zu engagieren, wird von über der Hälfte eines genannt, das sich zeitlich vor dem offiziellen Baubeginn befindet und somit dem allgemeinen Vorwurf widerspricht, die Protestler hätten sich zu spät engagiert (ebd., S. 5f). Für fast ein Drittel war die Ablehnung des Bürgerentscheids im Jahre 2007 der maßgebliche Anlass; das belegt den Unmut über die fehlende Beteiligung und die praktizierten Formen an Demokratie. Über 84% der Befragten sind mit dem Funktionieren der Demokratie unzufrieden; sie stellen jedoch das repräsentative System nicht in Frage, fordern vielmehr eine Ergänzung durch direktdemokratische Verfahren (ebd., S. 12). Während der Anteil derjenigen, die erstmals zum Protest auf die Straße gegangen sind, mit 20% nicht besonders hoch erscheint, so erstaunt die große Konfliktbereitschaft der Mehrheit der Befragten. »Eine Zweidrittel-Mehrheit (66%) unter den Protestierenden ist generell bereit, ihren Protest auch in konfrontativen Formen zu äußern – etwa mit Besetzungen und Blockaden« (ebd., S. 9). Aus dieser Befragung lassen sich wichtige Erkenntnisse über die Motivlagen, Interessen und Erfahrungen entnehmen, an denen politische Bildung anknüpfen kann.

Der so genannte Dreischritt der politischen Bildung, wie er im Kinder- und Jugendplan des Bundes formuliert ist und in einschlägigen Fachbeiträgen immer wieder hervorgehoben wird, kann als Grundkonsens unter den Trägern und den Bildnerinnen und Bildnern gelten: Wissen vermitteln, Urteilsbildung ermöglichen und zur Mitwirkung anregen (BMFSFJ, 2009, S. 786). Politische Bildung entfaltet erst dann ihre volle Wirkung, wenn sich – mit Hilfe des neu erworbenen Wissens und auf der Basis bereits vorhandener Kompetenzen – Meinungen und Urteile heraus kristallisieren bzw. weiter entwickeln und verändern. Eine Positionierung zu ausgewählten Fragen des Politischen kann in einem dritten Schritt dazu führen, in die Handlung einzutreten und sich im politischen, also öffentlichen Raum aktiv einzumischen. Damit sind keinesfalls nur politische Gremien oder Foren gemeint, sondern öffentliche Meinungsäußerungen in den unterschiedlichsten Formen – bei Demonstrationen, Versammlungen und Aktionen. Besonders die neuen Medien in Verknüpfung mit einer handlungsorientierten Medienpädagogik haben den Spielraum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen für ihre Meinungsäußerungen neuerdings erweitert (Schröder, 2011, S. 176). Trotz dieses Konsenses im Grundbegrifflichen unterscheiden sich die Einstellungen, Haltungen und Praxen vor allem im Hinblick auf »Handlung« erheblich. So schreibt Wolfgang Beer, der bereits in den 1970er Jahren das

Lernen im Widerstand analysiert hat, für die heutige Zeit: »Nirgendwo wird politische Bildung so konkret wie dort, wo es um politische Aktionen geht, nirgendwo wird sie aber auch selbst so sehr zum Gegenstand politischer Kontroverse« (2009, S. 173). So stellen die Skeptiker den abgegrenzten »Bildungsraum« der Einrichtungen als den im Prinzip einzig sinnvollen heraus, in dem Ausgewogenheit, Neutralität und Reflexion zu ermöglichen sei. Sie führen oftmals den Beutelsbacher Konsens an, der ein »Überwältigungsverbot« vorsieht und die verschiedenen Standpunkte als notwendig bezeichnet, damit sich Teilnehmende ihre Meinung selbständig bilden können (Breit, 2007). Andere sehen keinen Widerspruch zum Beutelsbacher Konsens, wenn die politische Bildungspraxis jungen Menschen Gelegenheiten bietet, politische Aktionen kennen zu lernen und an ihnen teilzunehmen (Widmaier, 2009, S. 170).

Die Autoren der bundesweiten Evaluation zur politischen Erwachsenenbildung von 2006, die das Verhältnis zwischen Bildungsinstitutionen und Bewegungen aus der Perspektive von beiden Seiten untersucht haben, stellen zwei Ebenen heraus, auf denen eine »produktive Bezugnahme« organisiert werden kann. Zum einen kann die politische Bildung »ihre Orte als Foren verstehen, auf denen Begegnungen und Auseinandersetzungen mit sozialen Initiativen und Bewegungen stattfinden ... zum anderen sollte die politische Bildung soziale Bewegungen als ihr eigenes Lernfeld begreifen und annehmen können« (Fritz u. a., 2006, S. 200). Zu der ersten Ebene stelle ich einen projektorientierten Ansatz vor, der sich durch Dauer und Kontinuität von den zumeist einmaligen seminaristischen Angeboten der politischen Bildung unterscheidet. Zur Verdeutlichung der zweiten Ebene steige ich etwas tiefer in die speziellen Kompetenzen der sozialen Bewegungen zur Durchführung gewaltfreier Aktionen ein.

2 »Hyperlinks gegen Rechts« als handlungsorientierte Projektarbeit

Seit 2001 bietet die Bildungsstätte Alte Schule Anspach in Kooperation mit dem Gallus Zentrum in Frankfurt und dem Bund Deutscher PfadfinderInnen (BDP) das mediengestützte politische Bildungsprojekt »Hyperlinks gegen Rechts« an. Zielgruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene insbesondere aus der Region, die sich in der Auseinandersetzung mit Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus befinden oder sich in diesem Bereich engagieren wollen. Ziel des Projekts ist es, die jungen Menschen in ihrer politischen Arbeit zu unterstützen, die Vernetzungen untereinander

auszubauen und dafür die Möglichkeiten des Mediums Internet zu nutzen. Dabei wird der virtuelle Austausch im World Wide Web ergänzt durch einen realen Austausch in Form von Seminaren, auf denen sich die Teilnehmenden über aktuelle Themen informieren können, die Recherche- und Diskussionsergebnisse zusammentragen, redaktionell bearbeiten und schließlich auf der eigenen Website dokumentieren (www.hyperlinks-gegen-rechts.de).

Im Hyperlinks-Projekt entfaltet sich ein spannendes Wechselspiel zwischen Bewegung und institutionalisierter Bildung, indem sich die Teilnehmenden aus verschiedenen Kreisen, so auch aus der Anti-Rechts-Bewegung mischen und die Produkte dieser projektorientierten politischen Bildung in Form der Website immer wieder Einfluss auf die Bewegung und das ihr zur Verfügung stehende Material ausgeübt haben. Die Teilnehmenden in dem Projekt haben auf diese Weise ihr Wissen vertieft, ihre Meinungsbildung geschärft und haben ihre Aktivitäten durch die vielen Feedbacks als einflussreich erlebt.

3 Zur Entwicklung des gewaltfreien Widerstands

Die wohl größten und wirkungsvollsten gewaltfreien Widerstandsaktionen in Deutschland haben sich über die Jahre und Jahrzehnte im Wendland gegen das Endlager und gegen die seit 1995 fast jährlichen Castor-Transporte entwickelt. Über die Blockade des dritten Castortransports und die interne Organisation des Widerstands der 3000 bis 4.000 Personen in Bezugsgruppen und über einen Sprecher/innen-Rat liegt ein Bericht aus dem Jahre 1997 von beteiligten Aktivisten vor, der auch die Grenzen basisdemokratischer Entscheidungsfindung reflektiert (Heilmann u. a., S. 2011). Der Atomwiderstand des Herbst 2010 hat jene Zahlen erneut übertroffen, als mehrere Tage über 10.000 Personen aktiv an den Blockaden teilnahmen. »Die Polizei spricht von bis zu 7 000 Blockieren auf den Gleisen; 4000 sitzen auf der Straße vor dem Zwischenlager. Mit ungezählten Traktorblokkaden gelingt es den Bauern, Nachschub und Logistik der Polizei nahezu zum Erliegen zu bringen« (Magerl, 2011, S. 86). Vor allem junge Leute sind von dem fasziniert, was rundum die Widerstandsaktionen geschieht. Dazu zählen die gemeinsame Vorbereitung und das gemeinschaftliche Leben im Camp, die Kreativität und Experimentierfreude bei der Planung von Aktionen und die Formen an Kommunikation und Entscheidungsfindung, die sich diametral von dem unterscheiden, was man als Demokratie in der offiziellen Politik erlebt. Deshalb haben viele nicht nur einmal teilgenommen, sind vielmehr jährlich ins Wendland gereist und haben sukzessive

neue Personen einbezogen. Zudem sind offenbar die Aktivisten hinzugestoßen, die in den Jahren zuvor über die globalisierungskritische Bewegung – vor allem bei Attac und in Heiligendamm gegen den G8 Gipfel – politisch bewegt wurden und ihre zum Teil ersten Erfahrungen in organisieren Widerstandsaktionen gesammelt haben (Schröder, 2007; Hierlmeier, 2010, S. 13). Die »Kurve Wustrow«, die als Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion bereits 1980 gegründet wurde, führt in Zusammenarbeit mit »x-tausendmal-quer« Aktionstrainings zur Vorbereitung durch. Einen kleinen Einblick in die Ziele und den Ablauf solcher Seminare erhält man in einem Video bei Youtube (Protest-Training, 2010) und auch die folgende Darstellung basiert auf jenem Konzept.

Aus aktueller Sicht ist hinzuzufügen, dass die großen Demonstrationen gegen die AKWs und jene konsequenten Widerstandsaktionen letztendlich zu dem schnellen Umsteuern der schwarz-gelben Bundesregierung nach der Fukushima-Katastrophe und zu dem am 30. Juni 2011 im Bundestag beschlossenen Ausstieg aus der Atomenergie geführt haben. In einer bemerkenswerten Rede im Bundestag bedankte sich Renate Künast bei den Aktivistinnen von Gorleben, Wyhl und Wackersdorf: »Dies ist der Zeitpunkt, an dem man Dank aussprechen muss – dank an all die vielen Menschen, die weit über 30 Jahre in diesem Land den Mut hatten, zu kämpfen, die sich weit über 30 Jahre in diesem Land eingemischt und friedlich demonstriert haben und auch nicht aufgehört haben, zu kämpfen, als einige von ihnen kriminalisiert wurden, als Wasserwerfer selbst an den kältesten Tagen Wasser auf sie spritzten, als richtig Druck im Dorf und in der Stadt war. Das will ich hier ausdrücken. Herzlichen Dank an all diese; denn sie haben sich um die Zukunft Deutschlands verdient gemacht« (Künast, 2011, S. 1).

4 Die hohe Kunst der Sitzblockaden – was man einzig aus sozialen Bewegungen lernen kann

Am Beispiel eines Tagesseminars zum Thema »Sitzenbleiben – Aktionstraining ziviler Ungehorsam und gewaltfreier Widerstand« wird ein Alleinstellungsmerkmal der sozialen Bewegungen deutlich oder anders gesagt: Es handelt sich auf diesem Gebiet um Kompetenzen, die nicht allein seminaristisch – nur über Fachliteratur – und nicht indirekt und aus zweiter Hand zu vermitteln sind. Die Kompetenzen der Vermittlungsperson speisen sich aus der Bewegung und den diesbezüglichen Erfahrungen.

An dem Seminar waren 12 Teilnehmende und eine Referentin von x-tausendmal-quer beteiligt (sechs Schüler/innen, zwei Azubis, eine Stu-

dentin, ein Frührentner, ein Jobber, ein Hochschullehrer). Zu Beginn tauschte man sich über die jeweiligen Vorstellungen aus, was unter »Gewaltfreiheit« zu verstehen sei. Dazu diente eine Übung, in der zunächst jeder für sich fünf damit verbundene Begriffe notiert und diese im Anschluss in einer Gruppe zu dritt mit dem Ziel bespricht, sich auf fünf Begriffe zu einigen. In einem weiteren Schritt besprach man die Begriffe zu sechst und versuchte erneut, eine Einigung herbei zu führen.

Gewaltfreiheit kann nicht per Vorsatz oder Dekret in die Aktion eingeführt werden, sie muss sich praktisch erweisen und kann nur mittels der Kompetenzen und Haltungen der Teilnehmenden sowie deren Kommunikation erreicht werden. Deshalb ist für jede Aktion des zivilen Ungehorsams oder jede Aktion des gewaltfreien Widerstands von zentraler Bedeutung, wie die Kommunikation unter den Beteiligten organisiert ist und nach welchem Selbstverständnis sie verläuft.

Dabei haben sich drei wesentliche Elemente bewährt: Bezugsgruppen, Sprecher/-innen-Rat und das Konsensprinzip. Sie entstammen den verschiedenen gewaltfreien Widerstands-, Friedens- und Befreiungsbewegungen in der Tradition von Mahatma Ghandi und Martin Luther-King und haben speziell in Deutschland – gefördert durch verschiedene Bildungsstätten und Vereinigungen – dazu geführt, dass auch Massenaktionen gewaltfrei gestaltet werden konnten (Steinweg & Laubenthal, 2011, S. 9). »Verschiedene Gruppen haben sich auf die Organisation von Sitzblockaden spezialisiert und darin eine hohe Kunst entwickelt« (Magerl, 2011, S. 88). Aus diesen Gruppen wiederum gehen Referenten/innen hervor, die Seminare durchführen, wie wir eines erlebt haben und hier reflektieren.

Die optimale Größe für Bezugsgruppen (BG) liegt zwischen 6 und 10 Personen. Innerhalb einer BG ist wichtig, sich über bisherige Erfahrungen, über Ängste und Grenzen sowie über Wünsche und Ziele auszutauschen. Es muss geklärt werden, was ein jeder von der Gruppe braucht und natürlich auch, ob die Gruppe dazu in der Lage ist. Für unter 18jährige ist wichtig, dass die Eltern einverstanden sind und eine Bevollmächtigungserklärung unterzeichnen, damit eine volljährige Person aus der BG die Person aus einer Gewahrnahme herausholen kann.

Im Sprecher/-innen-Rat kommen die Sprecher der BG zusammen und beraten das Vorgehen. Die Sprecher der BGs sollen wechseln, zumal sie kein Mandat zur Abstimmung haben, vielmehr die Ergebnisse und Alternativen der Beratung mit zurück in ihre BGs nehmen.

Sowohl in der BG wie im Sprecher/innen-Rat ist die Kommunikation so zu gestalten, dass sie einer Konsensfindung dient. Der Konsens gilt als

Essential für alle basisdemokratischen Bewegungen und hat sich auch in den Widerstands- und Blockadeaktionen – trotz der Sorge vor langer Diskussion statt schneller Entscheidung durch eine Leitung oder ein Delegierten-gremium – nicht als hinderlich sondern als der Bewegung und ihrer internen Selbstverständigung förderlich erwiesen. Das setzt allerdings voraus, dass man sich weit vor der Aktion in der BG gut miteinander verständigt hat.

Nach dem Konsensprinzip zu entscheiden bedeutet, alle in der Gruppe am Entscheidungsprozess zu beteiligen. Der Konsens wird auch als »Entscheiden ohne Gewalt« bezeichnet. Für die Konsensfindung sind mehrere Schritte relevant, indem man von der Klärung des Problems, zu dem eine Entscheidung zu treffen ist, über den Austausch der Bedürfnisse, Ängste und Wünsche der Einzelnen schließlich verschiedene Konsensvorschläge erarbeitet und diese diskutiert und bewertet.

Das Tagesseminar war immer wieder durchsetzt von praktischen Übungen. So wurden Rollenspiele durchgeführt, über die zu erfahren ist, auf welche Schwierigkeiten und Widerstände eine konsequent gewaltfreie Haltung trifft. Es wurden Gruppen gebildet, die Polizisten und Demonstranten spielen, beispielsweise zu dem Versuch der Demonstranten eine Straße trotz Sperrung zu erreichen und die Polizeisperre ohne Gewaltanwendung zu überwinden.

Erst die jahrelangen Erfahrungen innerhalb von Camps, in denen man sich auf Blockaden über einen Zeitraum von mehreren Tagen vorbereitet und diese dann auf der Basis einer intensiven Kommunikation zwischen den diversen Bezugsgruppen und dem Sprecher/innen-Rat erfolgreich durchgeführt hat, qualifizieren zu einer entsprechenden Trainingskompetenz. In dem Tagesseminar war diese Kompetenz durch die Referentin, einer Studentin der Kunstpädagogik, plastisch zu erleben, die mit ihren derzeit 28 Jahren bereits über zehnjährige Erfahrungen im gewaltfreien Widerstand verfügt. Sie ist keine Aktivistin aus dem Wendland; sie kommt aus einem städtischen Milieu in Thüringen und hat sich mit 18 Jahren dem Wendländer Widerstand angeschlossen. Sie war und ist an vielen Blockaden mit ihren langen Vorbereitungen und begleitenden Camps beteiligt. Sie gehört zum Trainingsteam der Bildungsstätte »Kurve Wustrow«.

5 Das Internet und politische Aktivierung

Am Anfang stand das Internet als ein Kommunikationssystem des US-Verteidigungsministeriums. 1990 wurde es dann für kommerzielle Zwecke freigegeben. Welche Möglichkeiten sich bis heute entwickelt haben,

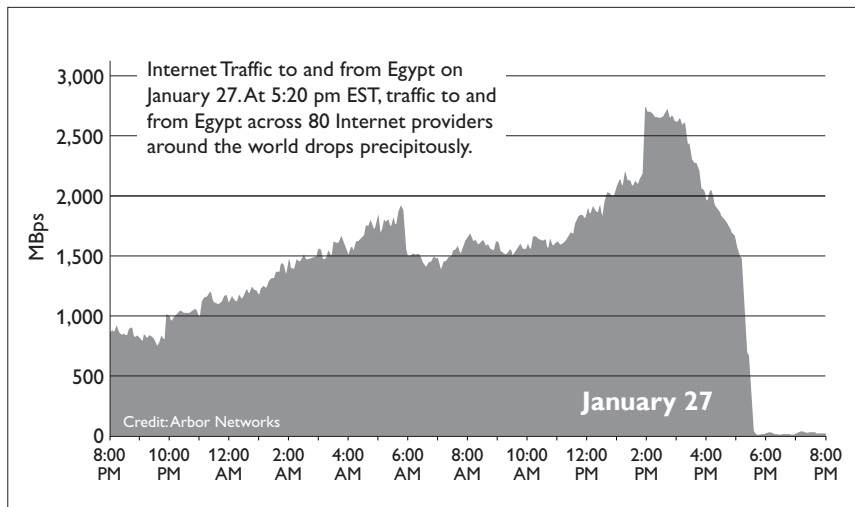
war damals Niemandem in dem Ausmaß bewusst. Zunächst jedoch zu den beiden zentralen Entwicklungen der Benutzung des Internets. Im Fokus der User standen in den ersten Jahren vorwiegend die Kommunikation und die schnelle Weitergabe von Informationen an einzelne Personen per E-Mail, womit der Brief oder auch das Telegramm abgelöst wurde. 1993 etablierte sich einer der ersten Web-Browser namens «Mosaic». Der Grundstein für das sogenannte «surfen» war damit gelegt. Das Internet wurde zu einem Medium, in dem der User Inhalte konsumieren, selbst aber wenig beitragen konnte. Im Unterschied dazu das sogenannte «Web 2.0» oder auch «soziales Netzwerk», was eine Weiterentwicklung des Web 1.0 darstellt. Im Englischen ist der Begriff »*social media*« gebräuchlich. Der Benutzer tritt dabei selber in Aktion. Er ist nicht mehr nur Empfänger, sondern kann auch Sender einer Information sein. Das bekannteste Beispiel dafür ist die freie Enzyklopädie Wikipedia. Hier hat jeder die Möglichkeit, Artikel zu bestimmten Themen zu bearbeiten und eigenes Wissen einzubringen. Wikipedia könnte man damit als das «Wissen aller» bezeichnen, was aber mit Sicherheit auch kritisch betrachtet werden muss.

Nun bleibt Wikipedia mitnichten die einzige Möglichkeit, sich am «Informationszeitalter» zu beteiligen. Wer das Internet kennt, weiß, wie viele verschiedene Plattformen es gibt, in der man sich selber eine Stimme geben kann. Genau das macht den Unterschied zu dem einstigen Konsummedium Internet aus. Von Facebook, Twitter und XING über Blogs und IRC Channels. Das Internet bietet uns heute eine Vielzahl an Möglichkeiten, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Auf Facebook verbinden wir uns mit unseren Freunden und alten Bekannten. Twitter vernetzt vor allem politisch. Jeder kann sich seinen eigenen Informationsfilter zusammenstellen und Informationen an seine *Follower* weitergeben. So kann eine Entdeckung, ein Vorfall oder auch ein Ergebnis sehr schnell verbreitet werden und alles, was nicht in die 140 Zeichen bei Twitter passt, wird im eigenen Blog niedergeschrieben. XING ermöglicht uns ein Profil zu erstellen, in dem wir unsere Fähigkeiten und Kenntnisse aufzeigen und auf diese Weise die Chance haben, Jobangebote zu erhalten.

Es stellt sich die Frage, ob Soziale Netzwerke nur zur Kontaktpflege mit Freunden und Bekannten genutzt werden, oder ob sie auch zur Politisierung der Menschen beitragen und wie sie politische Prozesse verändern bzw. sogar initiieren können. Um das zu beantworten, gehe ich zunächst auf Beteiligungsmöglichkeiten im Internet anhand von drei Beispielen ein.

6 Die neuen Medien als Hilfsmittel für Revolutionen

Die Revolutionen in den nordafrikanischen Ländern sind ein Paradebeispiel für diese Veränderung in der Kommunikation geworden. Es wird sogar spekuliert, ob man diese Revolutionen als Facebook- bzw. Twitter-Revolutionen bezeichnen kann. Ich glaube, dass ist zu weit hergeholt und da wird diesen Medien doch zu viel Macht zugesprochen. Aber sie waren ein wichtiges Werkzeug zur Organisation der Demonstrationen. Fast ausschließlich wurden über die sozialen Netzwerke neue Aufstände ausgerufen. Außerdem haben sich die Demonstranten mit Blogs eine Stimme geben und ihren Unmut auch weiter verbreiten können. So hatten vor allem jene die Chance, aktuelle Informationen zum Fortgang der Aufstände zu erhalten, die nicht vor Ort waren. Das Internet wurde damit neben den Demonstrationen auf der Straße eine Plattform zur digitalen Demonstration; dadurch baute sich noch mehr Druck gegen das Regime auf (DRadio, 2011a).



(Sub Quality Webblog 2011)

Das Regime selber, vor allem in Ägypten, war auf eine Revolution in Verbindung mit dem Internet nicht vorbereitet. Inzwischen ist sicher, dass sie nur wenige Kenntnisse im Umgang mit den neuen Möglichkeiten des Internets hatten, zum Beispiel im Gegensatz zu China, welches aktiv Zen-

sur und Überwachung betreibt. Nach vielen fehlgeschlagenen Einschüchterungsversuchen seitens des Regimes, u. a. durch den Mord an dem Blogger Khaled Said, welche die Revolution nur noch mehr anheizten, wurde das Internet am 27. Januar 2011 abgeschaltet (SZ, 2011). Das elementare Kommunikationsmedium dieser Revolution wurde damit ausgesetzt. Bestätigt hat das aber vor allem die Macht der neuen Medien und welche Angst das Regime vor diesen hatte (Spiegel Online, 2011; Heise Online, 2011).

Doch trotz der Abschaltung und eines Demonstrationsverbots gingen die Ägypter weiterhin auf die Straße.

7 Netzaktivismus

Die Forderung nach freier Meinungsäußerung und freiem Internet ist allgegenwärtig. Eine Aktivistengruppe namens Telecomix, die keine festen Strukturen besitzt, hat mit dieser Überzeugung sehr schnell auf die genannten Vorkommnisse in Ägypten reagiert. Die Aktivisten haben alte Modems in ihre Computer eingesetzt, die dann angerufen werden konnten, wodurch die Ägypter eine IP erhielten und wieder die Möglichkeit hatten, im Internet zu surfen. Sie schickten Faxe an öffentliche Einrichtungen in Ägypten, diese gaben die IP Adressen an die Bürger/-innen weiter, die sich darüber ins Internet einloggen konnten. Auf diese Weise hatten immerhin 600 Ägypter die Möglichkeit, ihre PCs mit Internet zu versorgen. Spannend ist vor allem, für was die Ägypter das Internet in dieser Situation verwendeten. Anders als gedacht, organisierten sie nicht neue Demonstrationen, sondern benachrichtigten ganz einfach Familienangehörige und Freunde im Ausland und lenkten sich mal mit einer neuen Folge *«How I met your mother»* ab.

Eine weitere lose Gruppierung von Netzaktivisten stellt *«Anonymous»* dar. Sie treten so gut wie nie öffentlich auf und auch bei den von ihnen organisierten Demonstrationen z. B. gegen Scientology machten sie ihren Namen zum Programm und trugen Masken.

Anfangs ging es ihnen hauptsächlich um Scientology, aber heute setzen sie sich auch vermehrt mit der Freiheit im Netz auseinander. Sie agieren gegen Internetzensur. Etwas Besonderes sind ihre Vorgehensweisen, wie sie ihre Überzeugungen an die breite Masse bringen und Druck auf Firmen ausüben wollen. Sie setzen das Mittel der DDoS (Distributed Denial of Service)-Attacken ein, bei denen der Server einer Firma durch eine Software millionenfach aufgerufen wird, um ihn dadurch lahm zu legen (DRadio, 2011b).

Im Dezember 2010 waren die Finanz- und Kreditkartenunternehmen Paypal, VISA und MasterCard das Ziel der Aktivisten, da sie WikiLeaks den Zugang zu ihren Konten, aufgrund angeblicher US-Gesetzesbrüche seitens WikiLeaks, sperrten. Der politische Einfluss dieser Attacken bleibt fraglich, gerade weil die rechtliche Seite noch weitestgehend ungeklärt ist und «Anonymous» keine Vielzahl an Menschen repräsentiert. Medienwirksam ist dieser Aktivismus aber allemal.

8 Agenda-Setting der Netzgemeinde

In Deutschland stehen Zensur, Überwachung, Jugend- und Datenschutz auf der Agenda. Dabei sind die Arbeitskreise »Zensur« und »Vorrat« zu beachten, die sich aus dem Internet herausgebildet haben und mit ihrem Thema intensiv beschäftigen. Die Netzgemeinde versucht bei der Politik Gehör zu finden, und nicht zuletzt ist die Enquete Kommission »Internet und digitale Gesellschaft« ein Beweis dafür, dass diese Themen nicht mehr nur das Interesse einiger weniger betreffen. Auch ein Lobbyverband für die netzpolitischen Interessen hat sich kürzlich gegründet. Er trägt den passenden Namen »Digitale Gesellschaft«. Jedoch sind den Themen in der Netzwelt keine Grenzen gesetzt. Es wird sich auch mit Atomkraft, Stuttgart 21, Feminismus und vielem Mehr auseinandergesetzt.

9 Also, können die neuen Medien nun politisches Interesse wecken oder nicht?

Der ehemalige Verteidigungsminister Guttenberg wird den neuen Möglichkeiten des Internets sicher nicht positiv gegenüberstehen, immerhin sind sie das Werkzeug dafür, dass sein Plagiat aufgedeckt werden konnte und wahrscheinlich viele weitere Funde folgen werden.

Die neuen Beteiligungsformen im Netz für den «normalen» Bürger sind aber unübersehbar. Er kann durch sie zum Beobachter und Tester werden. Jeder kann sich eine eigene Stimme verleihen, sei es durch Facebook, Twitter oder Blogs und kann Einfluss auf die Politik nehmen. Dadurch entwickelt sich unsere Demokratie in eine basisdemokratischere Richtung. All das fern von Parteimitgliedschaften und den Bundestagswahlen alle vier Jahre. Der Umgang mit den neuen Medien setzt zwar eine gewisse Medienkompetenz voraus, er ist jedoch nie verpflichtend und jeder kann sich selbst frei entfalten, wie er es möchte. Wer Irrelevantes und Unnüt-

zes schreibt, wird auch meistens schnell wieder aus dem Kopf Anderer gelöscht. Das Internet ist damit eine Plattform, auf der man einen allgemeinen Diskurs schaffen kann. Politiker/-innen und Bürger/-innen haben die Möglichkeit näher aneinander heran zu treten und aufeinander einzugehen. Das bekannteste Beispiel ist wahrscheinlich unser Regierungssprecher Steffen Seibert, der seit dem 24. Januar 2011 auf Twitter anzutreffen ist und dort aktuelle Informationen der Bundesregierung herausgibt und auch auf Fragen anderer Nutzer antwortet.

Letztlich deutet das auf neue Chancen der Bürgerbeteiligung hin, die jeder für sich nutzen kann und wenn das erkannt wird und sich noch mehr Politiker dem Bürger annähern, hört man das Wort Politikverdrossenheit schon bald nur noch aus wenigen Ecken der Bundesrepublik.

10 Verknüpfungen und Ausblick

Mit neuen Möglichkeiten über die social networks im Internet sind auch neue Begriffe in unseren Sprachgebrauch eingedrungen, die jeweils zu klären sind, damit man sich überhaupt versteht und weiß, was der andere genau meint. So haben wir, die beiden Verfasser, mehrfach um die Begriffe der Überschrift gerungen. Zunächst wollten wir den zweiten Part »netzpolitische Aktivitäten« nennen. Doch dieser Begriff steht für jene politischen Aktivitäten, die sich auf die Möglichkeitsräume des Internets selbst beziehen, auf Überwachung und Zensur sowie die freie Entfaltung in jeder Hinsicht. Das ist aber nur ein sehr spezifisches Feld des Internets. Diese Themen haben in Deutschland die Piraten als eigene Partei aufgegriffen; es wird darüber hinaus von jenen besetzt, die die neuen Kommunikationswege extensiv nutzen und sich vor allem bei Twitter treffen.

Doch wie sind die Verknüpfungen zwischen den sozialen Bewegungen und den politischen Aktivitäten in der Netzgemeinde einzuschätzen? David meint, dass sich viele Netzpolitiker und Aktive im Netz mit den »alten sozialen Bewegungen« (bis vor kurzem sprach man noch von »neuen sozialen Bewegungen«) solidarisieren und nicht nur in Twitter und Facebook hocken, sondern auch kein Problem damit haben, auf die Strasse zu gehen.

Die Funktionen dieser beiden sozialen Netzwerke sind – je nach Lebensraum – sehr verschieden. Facebook wurde für die Leute in Ägypten und im nordafrikanischen Raum zu einem Organisationsmedium. Über Facebook konnte man sich schnell informieren und absprechen. Bei uns ist Facebook eher ein Kontaktmedium in einem viel breiteren und größtenteils vollkommen unpolitischen Sinn. Bei uns spielt sich das Politische eher in

Twitter ab. So gelangt David zu der für Achim erstaunlichen Aussage: »Bei Facebook trittst du mit denen in Kontakt, die du wirklich echt kennst, bei Twitter ist dir das egal. Du führst politische Diskussionen und schreibst mit Leuten, die du gar nicht kennst.« So gesehen ist man in Facebook offenbar gar nicht so anonym, wie diejenigen glauben, die dem Medium vom Alter her oder wegen ihrer Einstellung zu »Freundschaften« eher distanziert gegenüber stehen.

Allerdings wäre auch eine Einteilung in das Politische bei Twitter und das eher Unpolitische bei Facebook unangemessen. Denn es gibt auch bei Facebook Leute, die sich für Politik interessieren und dort ihre Gruppen bilden, wie die Junge Union oder Aktionsgruppen zu unterschiedlichen Anliegen. Diese Gruppen bleiben nicht nur unter sich, weil einzelne Mitglieder wiederum mit anderen Personen freundschaftlich verbunden sind und auf diese Weise neue Berührungen entstehen. Dadurch können jene, die etwas Politisches »posten«, wie Katalysatoren wirken und andere zumindest dazu anstiften, sich ihre Sachen mal anzuschauen. Die verschiedenen Kreise sind offenbar in diesen virtuellen Welten nicht so stark voneinander abgegrenzt wie die verschiedenen Szenen und Gruppierungen in den realen Welten.

Während Achim zwar erstaunt oder skeptisch ist, ob wirklich so viele Twitterer mit den »alten« Bewegungen sympathisieren, thematisiert er zugleich eine bedeutsame Gemeinsamkeit zwischen den sozialen Bewegungen und den Netzaktiven: Beide favorisieren eine wirkliche, direkte oder »echte Demokratie«, wie die Spanier auf ihren Plätzen in Madrid und anderswo im Frühsommer forderten. Das Besondere am Web 2.0 ist ja gerade die aktive Beteiligung eines jeden. David meint dazu: »Dieser Diskurs wird dadurch angeregt, dass man auch von anderen Leuten mitbekommt, wie sie mitdiskutieren und sich einklinken. Damit verbindet sich dann schrittweise die Hoffnung, dass nicht nur oben diskutiert und bestimmt wird, sondern wir unten Gehör finden und unsere Meinungen Einfluss haben.« Dieser Prozess müsse weiter gehen, in dem mehr Politiker und Leute wie Regierungssprecher Seibert sich auf die Kommunikation einlassen und auf der anderen Seite auch mehr Bürger/-innen diesen Dialog suchen und einfordern. Wenn man mehr Gehör findet, wird das auch mit der Beteiligung anders.

Doch insgesamt scheint die Gesellschaft noch weit davon entfernt zu sein, direkte Mitwirkungen und Beteiligungen auch strukturell zu verankern, so die Sicht von Achim. So hat gerade kürzlich in einer Diskussion bei Anne Will der Medienwissenschaftler Norbert Bolz die immer noch vorherrschende Meinung ungeschminkt dargelegt, dass sich eigentlich nur Experten zu politischen Themen äußern sollten. Er kritisierte Margot Käßmann und die vielen Pfarrer, die sich sonntags von der Kan-

zel aus zu politischen Themen wie dem Abzug aus Afghanistan äußerten, obwohl dieses Thema doch so komplex sei. Das gelte noch mehr für den Mann auf der Strasse, der von solchen Fragen einfach keine oder zumindest nicht genug Ahnung habe. Achim hält dagegen: »Dieses alte Denken ist das totale Gegenteil zu dem, was Ihr im Netz betreibt, wo sich jeder zu allem äußern kann. Aber dann wird dort eben, wie Du schreibst, die Spreu von Weizen getrennt. Wer Mist schreibt, wird nicht ernst genommen und verliert seine Glaubwürdigkeit und damit seine *Follower* in Twitter.« So gesehen kann man ziemlich viel Hoffnung haben, dass die sozialen Medien und Netzwerke dem Interesse und der Neugier echt neue Möglichkeiten für den Prozess der Willensbildung bieten. Doch oftmals fehlen noch die dargelegten Verknüpfungen – zwischen den Szenen und zwischen den Generationen. Deshalb zeigt sich hier – vor allem für die außerschulische politische Bildung – ein immenses Aktivitäts- und Aktivierungsfeld. Vielleicht können gerade intergenerationelle Tandems dieses beflügeln. Wir jedenfalls haben diesen Eindruck.

Literatur

- BEER, W. (1978). *Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen*. Hamburg: Verlag Assoziation.
- BEER, W. (2009). Gesellschaftliche Gestaltungskompetenz entwickeln. Aktionsorientierung in der politischen Bildung. *Praxis Politische Bildung*, H. 3, 172–178.
- BMFSFJ (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND) (HRSG.) (2009). *Richtlinien* über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 28.8.2009, abrufbar unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kjp-richtlinien-2009,property=pdf,reich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (abgerufen 10.5.2010).
- BREIT, G. (2007). Beutelsbacher Konsens (S. 21–29). In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H. W. Kuhn, P. Massing & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- DRADIO2011A: http://wissen.dradio.de/demokratie-2-0-twitter-revolutionen-und-online-aktivismus.126.de.html?dram:article_id=9632&sid (abgerufen 6/2011).
- DRADIO2011B: http://wissen.dradio.de/hacktivismus-zukunft-der-politischen-aktion.126.de.html?dram:article_id=10756&sid (abgerufen 6/2011).
- FRITZ, K., MEIER, K. & BÖHNISCH, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim und München: Beltz.

- HEILMANN, J./HOLLERBACH, M./ROHWEDDER, J. (2011). SprecherInnenrat: Am Misthaufen bei der roten Fahne. In R. Steinweg & U. Laubenthal (Hrsg.), *Gewaltfreie Aktion. Erfahrungen und Analysen* (S. 112–118). Frankfurt: Brandes und Apsel.
- HEISE ONLINE 2011: <http://www.heise.de/newsticker/meldung/Aegypten-ist-offline-und-ohne-Mobilfunk-4-Update-1179102.html>
- HIERLMEIER, J. M. (2010). Die Wiederkehr des Politischen. Vorwort. In Attac (Hrsg.), *Gipfelstürmer und Straßenkämpfer* (S. 11–16). Hamburg: Laika.
- KÜNAST, R. (2011). *Energiepolitik*. www.gruene-bundestag.de/cms/bundestagsreden/dok/385/385079.energiepolitik.html (abgerufen 7/2011).
- MAGERL, J. (2011). Die Farben des Atomwiderstandes. Eine Reflexion aus dem Wendland. In R. Steinweg & U. Laubenthal (Hrsg.), *Gewaltfreie Aktion. Erfahrungen und Analysen* (S. 84–91). Frankfurt: Brandes und Apsel.
- MEDICO INTERNATIONAL (2011). *Rundschreiben 02/11*. Frankfurt: medico international.
- NEGT, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- PROTEST-TRAINING 2010: <http://www.youtube.com/watch?v=8XpoWuInSU&feature=relmfu>
- SCHRÖDER, A. (2007). Globalisierung bewegt Jugendliche – Eindrücke vom 2. Juni in Rostock. In *deutsche jugend*, Heft 10, 13–14.
- SCHRÖDER, A. (2011). Politische Jugendbildung. In B. Hafener (Hrsg.), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure* (S. 173–186). Schwalbach: Wochenschau.
- SPIEGEL ONLINE 2011. <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/0,1518,742232,00.html>
- STEINWEG, R. & LAUBENTHAL, U. (HRSG.) (2011). *Gewaltfreie Aktion. Erfahrungen und Analysen*. Frankfurt: Brandes und Apsel.
- SUB QUALITY WEBBLOG (2011). <http://sub-reality.org/blog/2011/den-agyptern-wurde-das-internet-abgedreht/>
- SZ2011: <http://www.sueddeutsche.de/politik/aegypten-der-tod-des-bloggers-khaled-said-das-entstellte-gesicht-des-protests-1.1051781>.
- WIDMAIER, B. (2009). »Die beste politische Bildung ist praktische Politik«. Politische Bildung und politische Aktion. *Praxis Politische Bildung*, H. 3, 165–172.
- WZB (WISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN) (2010). *Befragung von Demonstranten gegen Stuttgart 21 am 18.10.2010*. Dieter Rucht, Britta Baumgarten, Simon Teune, Wolfgang Stuppert. Forschungsgruppe »Zivilgesellschaft, Citizenship und politische Mobilisierung Europa«. Pressekonferenz am 27.10.2010. Download 6/11: http://www.wzb.eu/sites/default/files/projekte/stgt_21_kurzbericht_2010.pdf

Autorinnen und Autoren

- Bluhm, Harald**, Prof. Dr., Politische Theorie und Ideengeschichte, Universität Halle
- Breit, Gotthard**, em. Prof. Dr., Didaktik der Sozialkunde, Universität Magdeburg
- Brunold, Andreas**, Prof. Dr., Politische Bildung und Politikdidaktik, Universität Augsburg
- Buchstein, Hubertus**, Prof. Dr., Politische Theorie und Ideengeschichte, Universität Greifswald
- Detjen, Joachim**, Prof. Dr., Politische Bildung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Goll, Thomas**, Prof. Dr., Sozialwissenschaften und ihre Fachdidaktik, Technische Universität Dortmund
- Hengsbach, David**, Schüler, freier Journalist bei Twitter, Neu-Anspach
- Hufer, Klaus-Peter**, Prof. Dr., Politische Erwachsenenbildung, Universität Duisburg-Essen
- König, Mathias**, Dipl. Sozialwissenschaftler, Politische Kommunikations- und Governanceforschung, Universität Koblenz-Landau/Campus Landau
- König, Wolfgang**, Dipl. Sozialwissenschaftler, Politische Kommunikations- und Governanceforschung, Universität Koblenz-Landau/Campus Landau
- Manzel, Sabine**, Prof. Dr., Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Duisburg-Essen
- Massing, Peter**, Prof. Dr., Didaktik der Politik, Freie Universität Berlin
- Oberle, Monika**, Prof. Dr., Politikwissenschaft/Didaktik der Politik, Universität Göttingen
- Pickel, Susanne**, Prof., Dr., Vergleichende Politikwissenschaft, Universität Duisburg-Essen
- Richter, Dagmar**, Prof. Dr., Sachunterricht und seine Didaktik, Technische Universität Braunschweig
- Rosa, Hartmut**, Prof. Dr., Allgemeine und Theoretische Soziologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Saretzki, Thomas**, Prof. Dr., Politische Theorie und Politikfeldanalyse, Universität Lüneburg
- Claudia Schneider**, lic. phil., wiss. Assistentin, Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau
- Schröder, Achim**, Prof. Dr., Jugendarbeit und Kulturpädagogik, Hochschule Darmstadt,

Seubert, Sandra, Prof. Dr., Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt
Politische Theorie, J.W. Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Take, Ingo, Dr. habil., Internationale Politik, Vertretungsprofessur an der
Universität Göttingen

Weißeno, Georg, Prof. Dr., Politikwissenschaft und ihre Didaktik, Pädagogi-
sche Hochschule Karlsruhe

Ziegler, Béatrice, Prof. Dr., Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, PH
FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau