

Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden

Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik

Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13

2., erweiterte und aktualisierte Auflage



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von

Uwe Hericks

Meinert A. Meyer

Matthias Trautmann

Band 13

Andreas Petrik

Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden

Konzept und Praxis einer
genetischen Politikdidaktik

2., erweiterte und aktualisierte Auflage

Verlag Barbara Budrich,
Opladen, Berlin & Toronto 2013

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-376-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0350-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner – Textakzente, Grünau

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur ersten Auflage: Lesepfade und Danksagungen	9
Vorwort zur zweiten Auflage: Was ist neu?	10
Einleitung: Soziales Experiment, politisches Selbst und die Genese der Demokratie	11
Teil I: Einführung in politikdidaktisches Denken	18
1. Lehrende, Lernende, Politik: Vom konflikthaften Dreiecksverhältnis zum Beutelsbacher Konsens	18
2. Das Gegenstandsproblem: Der unscharfe Kern des Politischen	23
2.1 Institutionelle Politik ohne Alltagspolitik? Das Zusammenspiel dreier Handlungskontexte und Wissensformen	23
2.2 Wirtschaft outsourcen? Zur sozialwissenschaftlichen Basis politischer Bildung	33
2.3 Vergänglichkeit oder Kanon? Acht komplementäre fachdidak- tische Prinzipien als exemplarische Zugänge zum Politikzyklus	38
2.4 Unpolitischer Politikunterricht? Lehrerprofessionalisierung mittels "teacher beliefs" und ihren Fluchtstrategien	46
3. Das Brückenproblem: Barrieren zwischen Alltagserfahrung und politischer Kompetenzbildung	53
3.1 Lerntheorien: Lernen als Konstruktionsprozess und Konzeptwechsel in produktiven Krisen	53
3.2 Der politikdidaktische Methodenfundus: Methoden als Herstellungswege politischer Erkenntnisse	60
3.3 Das Risiko kategorialer Brückenbildung: Verständnislose Begriffsakrobatik	67
3.4 Das Risiko handlungsorientierter Brückenbildung: Unpolitischer Idealismus	76
4. Das Aushandlungsproblem: Vom Verschwinden des Politischen im monologisch und medial verkürzten Unterrichtsdiskurs	83
4.1 SchülerInnen zwischen Öffentlichkeitsverweigerung und authentischem Protest	83
4.2 Die LehrerIn als Medien- und GedankenwörterIn mit Deutungsmonopol	85

Teil II: Grundlegung einer genetischen Politikdidaktik 91

5. Bildungsgang- und Lehrkustdidaktik als Antworten auf das Gegenstands-, Brücken- und Aushandlungsproblem	91
5.1 Die Bildungsgangdidaktik: Subjektive Aneignungsprozesse	92
5.2 Die Lehrkustdidaktik: Exemplarisch-genetisch-dramaturgische Unterrichtsmodelle	98
5.3 Synthese: Eine bildungsgangorientierte Lehrstück-Didaktik	106
6. Politische Elementarphänomene als Brücken zwischen Mikro- und Makrowelt.....	110
6.1 Die Rückkehr zu einer erfahrungsbasierten Kategorialbildung mittels Elementarphänomenen.....	110
6.2 Didaktische und lerntheoretische Begründung situativ-elementarere Ansätze.....	122
6.3 Schlüssel- bzw. Basiskonzepte als Ausgangspunkte und Endprodukte von Lernprozessen	135
7. Basiskonzept "Demokratisierung": Die politische Evolution demokratischer Verfahren.....	139
7.1 Politik als Prozess der Machtbildung und Rechtssetzung	140
7.2 Sechs Stufen der Institutionalisierung und Demokratisierung	142
7.3 Die deliberative Demokratie als Verfahrenskonsens und Ideenstreit	150
8. Basiskonzept "Politische Grundorientierungen": Die Herausbildung historisch-sozialer Bewusstseinstypen	156
8.1 Politische Grundfragen als elementare Wertekonflikte	156
8.2 Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus und Anarchismus als Triebkräfte und Ideenhorizont der politischen Evolution	160
8.3 Kein "Ende der Geschichte": Die vier Grundorientierungen als "politischer Kompass"	187
8.4 Politische Orientierungen und Soziale Milieus	208
9. Gesellschaftsbilder als Basis der politischen Urteils- und Identitätsbildung	218
9.1 Die deskriptive Dimension: Zur Entwicklung des Demokratieverständnisses mithilfe von Fehlkonzeptionen	220
9.2 Die normative Dimension: Jugendkulturen und (latente) politische Orientierungen.....	233

10. Genetisch-dramaturgische Methodik: Politische Ursprungssituationen inszenieren	243
10.1 Genesen: Selbsterfahrungs-, Gründungs- und Erfindungssituationen als politisierende Exempel.....	243
10.2 Dramaturgien: Das Lehrstück als sokratisch gesteuerter Gestaltungs-, Konfliktlösungs- und Entdeckungsprozess	256
10.3 Ideengenetische Exempel: Anlässe für soziale Erfindungen und die Entwicklung von Gesellschaftstheorien.....	263
10.4 Institutionengenetische Exempel: Anlässe für politische Umbrüche und Neugründungen.....	272
10.5 Individualgenetische Exempel I: Biografische und alltagspolitische Politisierungsanlässe	278
10.6 Individualgenetische Exempel II: Modellhafte und experimentelle Politisierungsanlässe	284
Teil III: Unterrichtspraxis und Bildungsganganalysen	296
11. Das Lehrstück "Wir gründen eine Dorfgemeinschaft"	296
11.1 Das Dorfszenario als Entdeckungsreise zum eigenen politischen Selbst	296
11.2 Akt I: Entdecken – Eigene und fremde Gesellschaftsbilder	300
11.3 Akt II: Systematisieren – Vorbilder für politische Grundorientierungen	305
11.4 Akt III: Anwenden – Grundorientierungen als Urteilsmaßstäbe für aktuelle politische Fälle	311
12. Methodik politischer Bildungsgangstudien per Argumentationsanalyse	315
12.1 Forschungsstand: Über die Notwendigkeit qualitativer Bildungsgangstudien zur Vertiefung quantitativer Befunde	315
12.2 Forschungsziel: Explorative Fallstudie zu Politisierungstypen auf Basis der Dokumentarischen Methode	322
12.3 Kompetenzmodelle im Vergleich: Plädoyer für fünf politische Kompetenzen auf vier entwicklungslogischen Niveaus	326
12.4 Argumentationsanalyse: Strukturen und Entwicklungsprozesse der politischen Urteils- und Konfliktlösungskompetenz	350
12.5 Datenerhebung: Lehrstückentwicklung, Videografie und Nachträgliches Lautes Denken	370
12.6 Fallauswahl, Schlüsselstellen und Interpretationsschritte	376

13. Politische Bildungsgänge: Drei Fallstudien	380
13.1 Martin: "Ich find' das total albern mit dem Eigentum!" Der libertär-sozialistische Querulant und sein Weg aus der "Illusion der Homogenität"	380
13.2 Melanie: "Dann haben wir 'ne Arbeitskraft weniger, die den ganzen Tag Gitarre spielt!" Die sozialistisch Fühlende, die sich zur überzeugten Liberalen wandelt.....	423
13.3 Franka: "Du kannst doch nicht zwei Wochen lang diskutieren!" Die enttäuschte Konservative zwischen Gemeinschaftsappellen und Politik-Skepsis	442
14. Bilanz: Die Dorfgründung als krisenhafter Politisierungs- und Demokratisierungsprozess	479
14.1 Authentische Interessen-Konfrontation im unregelten Mikrokosmos	480
14.2 Demokratisierung durch die Entdeckung von Regelungs- und Rechtfertigungsbedarf.....	482
14.3 Demokratische Wertebildung durch die Klärung politischer Elementarfragen	486
14.4 Politische Identitätsentwicklung durch Prämissenprüfung: Sieben Politisierungstypen.....	489
14.5 Transfer: Realitätsbewusstsein und vorübergehender Autonomieverlust	497
14.6 Dramaturgische Lernumgebung: Ungewohnte Selbstständigkeit und notwendige Strukturierungshilfen	500
15. Ausblick: Lerntheorie und Forschungsprogramm einer genetischen Politikdidaktik	505
15.1 Genetisches Lehren und Lernen: Mit sozialen Experimenten von der Urteilskompetenz zur Analysefähigkeit	505
15.2 Genetisches Forschen: Erprobte Unterrichtsmodelle als Basis fachdidaktischer Theorie- und Lehrerbildung	510
Literaturverzeichnis	517
Abbildungsverzeichnis	542

Vorwort zur ersten Auflage: Leseptide und Danksagungen

Nun sind es über 500 Seiten geworden. Das liegt an meinem Vorhaben, einen umstrittenen didaktischen Ansatz ausgraben, begründen, modernisieren *und* erproben zu wollen. Lassen Sie sich vom Umfang nicht abschrecken. Ich habe mich bemüht, verständlich zu schreiben und komplexe Denkfiguren an konkreten Beispielen zu entwickeln.

Sie können das Buch "induktiv" lesen, indem Sie zunächst das Lehrstück Dorfgründung (Kap. 11) studieren und mit ein, zwei Fallstudien (Kap. 13) ein Bild von dessen Umsetzung gewinnen. Daran können Sie meine didaktische Bilanz und Zukunftsvision anschließen (Kap. 14 u. 15). Skizzen weiterer Unterrichtsmodelle vertiefen die genetische Methodik (Kap. 10.3–10.6). Wollen Sie Basis-Werkzeuge der Politikdidaktik prüfen, so können Sie zwischen Problemdiagnosen (Kap. 1–4) und Lösungsvorschlägen (Kap. 5, 6, 10.1 u. 10.2) wählen. Gesellschafts- und demokratietheoretische Grundlagen finden Sie in Kapitel 7, 8 und 9, wo dann Gesellschaftsbilder von Jugendlichen ins Spiel kommen. Sollte Sie Lernprozessforschung (Kompetenz- und Argumentationstheorie) interessieren, dann widmen Sie sich Kapitel 12.

Ich möchte an dieser Stelle einigen Menschen danken, die mein Dissertationsprojekt direkt oder indirekt positiv beeinflusst haben. Inge Petrik für die frühe Anregung, Gefühlen einen zentralen gesellschaftlichen Platz einzuräumen. Manfred Petrik für die frühe Anregung, mit Argumenten auf die Gesellschaft zuzugehen. Brigitte Biermann für die Schülerzeitungszeit als erste Öffentlichkeitserfahrung. Ulrich v. Papen und Corinna Fischer für produktive Störungen meines Gesellschaftsbildes. Marcus v. Schmude und Pierre Dumas für ihre soziale Experimentierlust. Marc Aisenbrey für die künstlerische und körperliche Seite der Bildung. Martin d'Idler für seine Utopie-Kurse an "Wagenscheins" Odenwaldschule. Hans Christoph Berg für seine Anregung, mit Wagenschein Theorie aus Praxis zu gewinnen. Tilman Grammes für meinen Konzeptwechsel vom pädagogisch-allgemeindidaktischen zum fachdidaktischen Denken. Christian Welniak für den psychologischen Blick auf politisches Lernen. Den MitdoktorandInnen und ProfessorInnen des Hamburger Graduiertenkollegs Bildungsgangforschung für den menschlichen Umgang und für interdisziplinäre Horizonterweiterungen. Dem Corvey-Gymnasium Hamburg, meinem derzeitigen Arbeitsplatz, für wissenschaftliche Experimentierlust und großzügige Freistellungen. Edith Kosmehl für die emotionale Lernumgebung sowie ihre kulturell und fachlich "fremde" Perspektive. Marcus v. Schmude nochmals für seinen unerbittlichen journalistischen Korrekturblick.

Andreas Petrik
Hamburg-St. Pauli, Dezember 2006

Vorwort zur zweiten Auflage: Was ist neu?

In den letzten sechs Jahren hat die genetische Politikdidaktik zahlreiche Praxistests durch Konferenzen, Veröffentlichungen und Einsätze in Schule und Lehrerbildung durchlebt. Ihre Stärken wurden dabei ebenso sichtbar wie missverständliche und klärungsbedürftige Anteile.

Was ist also neu? Ich habe den ersten Teil (Kap. 1–4) zu einer *Einführung* in politikdidaktische Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Lehrerkompetenzen und Unterrichtsprobleme ausgebaut. Das genetische Prinzip führe ich nun als *einen Ansatz von acht zentralen Konzeptionen* ein. Ich zeige, welche Lücken es schließt und welche Rolle die anderen Prinzipien spielen (Kap. 2.3). Unseren *Methodenfundus* klassifiziere ich nach verschiedenen Inhaltsstrukturen und Handlungstypen (Kap. 3.2). Weiterhin integriere ich Debatten um *Basiskonzepte* (Kap. 2.1 u. 6.3) und den *empirischen Forschungsstand* der Politikdidaktik, mit Fokus auf das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Studien (Kap. 12.1). Zudem ergänze ich neuere Befunde aus der *Wertewandel-, Milieu-, Parteien-, politischen Sozialisations-, Rechtsextremismus- und misperception-Forschung* (v.a. Kap. 8 u. 9). Die *genetische Methodik* schärfe ich begrifflich, indem ich den "modellgenetischen" Ansatz (Kap. 10.6) als *experimentelle* Variante eines individualgenetischen Vorgehens kennzeichne, *fünf Phasen* genetischer Lehrstücke herauspräpariere (Kap. 10.2) und die (erweiterten) genetischen Unterrichtsbeispiele deutlicher von schüler- und handlungsorientierten Modellen abgrenze (Kap. 10.3–10.6). Die Methode der *Argumentationsanalyse* (Kap. 12.4) erschließt sich nun leichter: durch praktische Anwendungsbeispiele zu den *vier entwicklungslogischen Niveaus* und eine genauere Unterscheidung der Urteils- und der Konfliktlösungskompetenz – wie auch schon im überarbeiteten *Kompetenzmodell* ersichtlich (Kap. 12.3). Ein nachträgliches Interview mit dem (Ex-) Schüler Martin führt das *vierte Niveau* empirisch vor (Kap. 13.1), zusätzliche Bildungsganganalysen seines gesamten GMK-Kurses ergeben eine erste Heuristik von nunmehr *sieben Politisierungstypen* (Kap. 14.4). Alle übrigen Kapitel habe ich entrümpelt und aktualisiert, die meisten Grafiken erneuert.

Danken möchte ich: Meiner Vorgängerin Sibylle Reinhardt für erkenntnisreiche fachdidaktische Debatten anlässlich gemeinsamer Examensprüfungen und für die Aufnahme des genetischen Prinzips in ihre Didaktik. Reinhold Hedtke und Tim Engartner für wirtschaftsdidaktische, Tilman Grammes, Johannes Meyer-Hamme und Andreas Bonnet für forschungsmethodische Impulse. Vielen StudentInnen, ReferendarInnen und LehrerInnen für kritische Rückmeldungen. Und Edith Kosmehl-Petrik für beaucoup de passion.

Andreas Petrik
Hamburg/Halle, im Dezember 2012

Einleitung: Soziales Experiment, politisches Selbst und die Genese der Demokratie

"Der eigentlich freie demokratische Geist hat in Deutschland noch keine tief wurzelnde Tradition. Im Gegenteil: Die Demokratie ist jedesmal gekommen, wenn ein großer Krieg verloren war. Es fehlt völlig der Hintergrund einer triumphalen Unabhängigkeitserklärung. Ja, man darf noch mehr behaupten: Die Dynamik der Willensbildung in einem echt demokratischen Staate ist so umständlich, dass Menschen, die zur 'Dezision' und zur Tat drängen, ihr kaum ohne weiteres Sympathie zuwenden werden. (...) Der Nachweis, dass trotzdem die abendländische Kultur in keiner anderen Verfassung fortleben und ihr Heil finden kann, ist so ungeheuer schwer, dass man dem Anfänger damit nicht kommen kann. (...)

Ich wage nicht zu behaupten, dass die Gespräche, die ich vorgeschlagen habe, schon diese zündende Kraft besitzen werden. (...) Der Bruch zwischen ethischer Erkenntnis und dem Handeln danach liegt in der Schwäche der menschlichen Natur. Ihr kann durch kein Schnellverfahren abgeholfen werden. Meine Vorschläge beziehen sich nur auf eine erste 'Propädeutik'. (...) Wenn diese Vorschulung von vornherein in der Form der Diskussion verläuft, so entspricht dies dem Prinzip der Demokratie, durch friedliche Gedankenkämpfe die Gewaltübung im Inneren des Staates nach Möglichkeit auszuschließen. Arbeitet man von früh an daraufhin, die Menschen zu selbstständigem politischem Denken aufzurütteln, so verhütet man die schwerste Gefahr unserer Kulturepoche: das Emporwuchern einer blind gefolgschaftsbereiten Masse. (...) Stirbt der selbst prüfende und sich verantwortlich entscheidende Menschentypus aus, so ist es mit der Demokratie zu Ende, noch ehe sie recht angefangen hat." (Spranger 1963: 52f.)

Mit diesen Worten verteidigt Eduard Spranger (1882–1963) im Jahr 1959 seine Vorstellung eines Politikunterrichts, der sich primär der Entwicklung der politischen und demokratischen Persönlichkeit widmet. Er schlägt vor, Demokratie *zunächst* "im Kleinen", durch konfliktreiche "Gedankenkämpfe" entdecken zu lassen, um ihr labiles geistiges Fundament zu stärken. Spranger weiß, wovon er spricht: Schließlich sympathisierte er in jungen Jahren mit dem demokratieskeptischen bis demokratiefeindlichen Weimarer Konservatismus, hat also selbst einen Demokratisierungsprozess durchlebt.

In Sprangers propädeutischem Unterricht untersuchen Jugendliche soziale Institutionen wie Familie, Freundeskreis, Schule und Betrieb auf Prozesse der Machtbildung und Norm- bzw. Rechtssetzung. 1963, in der vierten Auflage seiner vielbeachteten "Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung", korrigiert er sich jedoch: Nachhaltiger als nähräumliche Fallanalysen politisiere das soziale Experiment einer *fiktiven Insel-Neubesiedelung*, das Jugendliche den "Prozess der Staatswerdung" im Zeitraffer *nachkonstruieren* ließe.

Diese Idee einer elementaren "Vorschulung" ist bis heute umstritten, weil sie zunächst makropolitische Fälle außen vor lässt. Was will Spranger damit erreichen? SchülerInnen¹ sollen die "umständliche Dynamik der Willensbil-

¹ Ich verwende durchgehend das Binnen-I (auch "Schweizer I"). Es wurde 1983 als mutierter Schrägstrich von der *Zürcher Wochenzeitung* eingeführt, um die weibliche Hälfte der

dung" in eigenen Auseinandersetzungen entdecken. Sie ergründen über-schaubare Alltags-Fälle und Gesellschaftsgründungs-Modelle, um erfah-rungsgesättigte Zugänge zur "staatlichen Sphäre" zu gewinnen. Die Notwen-digkeit eines solchen Ansatzes sieht Spranger in der doppelten Komplexität des Politischen begründet: Zweifellos sei die institutionelle Politik derart unübersichtlich, dass deren Erarbeitung nicht ohne einen analytisch ausgeleg-ten Politikunterricht auskomme. Doch wer schon die ebenso verwickelten alltäglichen bzw. alltagspolitischen Zusammenhänge nicht verstehe, werde auch mit der Funktionslogik des Systems wenig anfangen können.

Sprangers Vorschulung zielt darauf ab, persönliche Anschlussstellen an den politischen Prozess sichtbar zu machen. Die Brücke, die er bauen will, ist keine rein methodische: Sie rührt am Kern dessen, was wir unter Politik verstehen. Findet Politik vor allem in Institutionen und Organisationen statt? Ist im Gegenteil alles Soziale auch zugleich politisch? Oder sind beide Sphären neben markanten Unterschieden durch spezifische Gemeinsamkeiten verbunden, die den Übergang von der einen zur anderen Sphäre erleichtern? Spranger plädiert für die letztgenannte Variante. In seinen Schriften entwirft er eine Politikdidaktik, die auf Wagenscheins exemplarisch-genetisch-sokratischem Verfahren aufbaut. So wie sein Tübinger Freund Wagenschein "Naturphänomene sehen und verstehen" lehren will, möchte Spranger erleb-bare Zugänge zu "politischen Elementarphänomenen" schaffen. So wie Wagenschein aufzeigen will, "wie Physik entsteht", strebt Spranger einen Unterricht an, der die Entstehung des Politischen *in der Gesellschaft* mit der Entstehung des Politischen *im Bewusstsein von Lernenden* verbindet. Indem er Politik als sozialen und individuellen Konstruktionsprozess kennzeichnet, verweist er indirekt auf die Verwandtschaft zwischen dem genetischen Lehrverfahren und der genetischen Lerntheorie Jean Piagets.

Bei den politikdidaktischen Klassikern Theodor Wilhelm, Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen und Hermann Giesecke finden sich deutliche Spuren genetischen Denkens. Sie prägten jedoch jeweils ein anderes fachdi-daktisches Prinzip stärker, nämlich die Handlungs-, Fall-, Problem- und Konfliktorientierung. Zwischen diesen Prinzipien bewegte sich die Politikdi-daktik zwischen den 1960ern und 1990ern, bis das genetische Prinzip über

Menschheit in Erinnerung zu rufen. Der gut gemeinte Zusatz vieler Publikationen "weibliche Sprachformen behindern die Lesbarkeit, Frauen und Mädchen sind jedoch selbstverständlich immer mitgemeint" widerspricht linguistischen Befunden: "Das generische Maskulin wird nicht als neutral verstanden, sondern ruft in der Mehrzahl Bilder von männlichen Personen hervor (...)" (Der Deutschunterricht 1/1996: 56; vgl. auch Luise F. Pusch: Das Deutsche als Männersprache, Frankfurt/M. 1984). Zugunsten der Lesbarkeit folge ich der Konvention, nur weibliche Artikel zu verwenden ("die SchülerIn" statt "der/die" oder gar "einE SchülerIn"). Man lese entweder nur die weibliche Form oder – wenn man sich dann als Mann nicht mit-gemeint fühlen sollte – die männliche und weibliche nacheinander. Großbuchstaben inner-halb eines Wortes mögen einigen LeserInnen gewöhnungsbedürftig erscheinen, sind m.E. jedoch eleganter und praktischer als Schräg- und Bindestriche ("Schüler/-innen").

den Umweg der Lehrkustdidaktik (vgl. Berg/Schulze 1995) wieder Einzug hielt: Tilman Grammes (1998) hat die Renaissance des genetischen Ansatzes in seiner *Kommunikativen Fachdidaktik* eingeleitet. Anders als noch beim Erscheinen der ersten Auflage des vorliegenden Buches (Petrik 2007) wird das genetische Prinzip mittlerweile als Beitrag wahrgenommen, der nicht bei sozialem Lernen stehen bleibt, sondern ernsthafte Lösungswege für das Brückenproblem zwischen Alltagsbewusstsein und politischer Kompetenzbildung anzubieten hat. Eduard Spranger wurde zum politikdidaktischen Klassiker gekürt (May/Schattschneider 2011) und Sibylle Reinhardt (2012) hat ihre Didaktik um das genetische Prinzip erweitert.

Was aber ist das Alleinstellungsmerkmal dieses politikdidaktischen Prinzips, zumal angesichts eines Überangebots an Ansätzen der politischen Bildung (vgl. Deichmann/Tischner 2013)? Der genetische Ansatz vollzieht einen radikalen Perspektivwechsel zur *Genese des politischen Selbst* mittels *experimenteller Ursprungssituationen*. Eine subjektorientierte Politisierung hat zwar auch Rolf Schmiederer (1971/1977) konzeptionell überzeugend gefordert, jedoch weder didaktisch noch methodisch konkret ausgestaltet. *Schülerorientierung* geht zudem – legitimerweise – primär von der lebensweltlichen *Betroffenheit* der SchülerInnen aus und weniger stark von *bedeutsamen* gesellschaftlichen Umbrüchen, die dramaturgisch in den subjektiven Horizont zu bringen seien. Vom (der Schülerorientierung verwandten) Prinzip der *Handlungsorientierung* unterscheidet sich das genetische Vorgehen wiederum durch sein simulativ-laborhaftes und selbstreflexives Vorgehen, das in der Regel nicht mit konkreten politischen Aktionen verbunden ist.

Das genetische Prinzip verbindet eine gelingende politische Identitätsbildung zwingend mit der Möglichkeit, in interaktiven und kontroversen Settings *existenziell* herausgefordert zu werden, um sich selbst und andere als politisch denkende und fühlende Wesen zu erfahren und zu reflektieren. Weder die vorherrschenden kategorialen oder erfahrungsorientierten Konzeptionen noch der alltägliche Politikunterricht gewährleisten eine derartig intensive Selbstreflexivität. Im Gegenteil beobachte ich eine theoretisch wie praktisch weit verbreitete Scheu, sich – über unverbindlich bleibende Pro-Kontra-Streitgespräche hinaus – dem potenziell frustrierenden und explosiven Aufeinandertreffen tief empfundener Werthaltungen didaktisch zu stellen. Bleiben unsere Werthaltungen jedoch unwidersprochen und damit unreflektiert, dann blockieren sie nachweislich unsere politische Analysefähigkeit und schlimmstenfalls die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung. Diese Werteabstinenz ist in osteuropäischen Ländern besonders groß, die unter diktatorischen Regimen leiden mussten, in denen offene Konfliktaustragung lebensgefährlich oder zumindest freiheits- oder berufsbedrohend war. Aber selbst in der alten BRD und den USA wird die subjektive politische Haltung häufig als Privatsache tabuisiert – auch als Gegenreaktion auf die den Alltag "durchpolitisierenden" Studentenbewegungen der 1960er.

Nun bestreite ich nicht etwa das Recht auf politische Privatheit, das sich in geheimen Wahlen und dem Recht auf Enthaltung, Nicht-Wahl usw. ausdrückt. Ich kritisiere jedoch einen Politikunterricht, der im geschützten Raum der Schule von den je subjektiven politischen Grundgefühlen abstrahiert und damit kaum eine handlungswirksame Anbindung an das Politische zulässt.

Politikunterricht wird trotz anderslautender Sonntagsreden überwiegend noch ähnlich konzipiert und praktiziert wie Mathematikunterricht, als ginge es um einen externen, uns äußerlichen Gegenstand, den man sich rein analytisch zu Prüfungszwecken aneignen könnte. Dabei wird neben der *persönlichen* auch die *prozessuale* Dimension des Politischen ausgeblendet. Jugendliche sollen das Handeln professioneller politischer AkteurInnen, Analysen dieses Handelns sowie theoretische Gegenentwürfe beurteilen können, *bevor* sie alltägliche Prozesse der Machtbildung und Normsetzung verstanden sowie ihr eigenes Gesellschaftsbild ausreichend entwickeln und reflektieren konnten. Auf diese Weise kann weder Motivation erzeugt noch ein Verständnis geweckt werden, das über "Scheinwissen" (Wagenschein) hinausgeht. "Lust auf Politik" setzt voraus, in ihr etwas Eigenes, Sinnstiftendes und alltäglich Brauchbares zu entdecken. Eine politisch-institutionelle Perspektive auf Gesellschaft wiederum erfordert, von diesem "Eigenen" zu abstrahieren, um verallgemeinerungsfähige Urteilkriterien zu akzeptieren und anzuwenden. Eine genetische Didaktik geht davon aus, dass man diesen zweiten Schritt nicht sinnvoll vor dem ersten unternehmen kann. Sie konzipiert und evaluiert Bildungsgänge, die eine existenzielle Dialektik aus der *Anbindung* an eigene Bedürfnisse, Werte und Interessen und der *Loslösung* von ihnen ermöglicht – Piaget würde von Assimilation und Akkommodation sprechen.

Politische Kompetenzbildung ist ohne Abstraktion unmöglich. Abstraktion bezeichnet die geistige Operation, sich von etwas zu lösen, das man zuvor konkret erfasst hat. Politik verkörpert zuallererst ein Handlungsfeld, einen machtgeleiteten, regelgebundenen Aushandlungsmodus von kontroversen Bedürfnissen, Lebensgefühlen, Werten und Interessen mit dem Ziel, zu verbindlichen Rechtssetzungen zu gelangen. Diesen Aushandlungsprozess zu verstehen, setzt eine Reihe von Reflexionsstufen voraus, zumal er durch eine Reihe von Reflexionsstufen gefiltert an die Öffentlichkeit getragen wird: Politische AkteurInnen beschäftigen sich mit unübersichtlichen, zurückliegenden, entfernten, zukünftigen, theoretischen, vagen, möglichen, verborgenen Zusammenhängen. Selbst wenn sie diese Zusammenhänge einvernehmlich beschreiben könnten, würden sie sie kontrovers bewerten. Um diese komplexe Fakten- und Interessenlage einigermaßen bewältigen zu können, müssen Wahrnehmungskonzepte und Wertemaßstäbe – selbst diejenigen der professionellen politischen AkteurInnen – bereits in überschaubareren Zusammenhängen geschult und gefestigt worden sein.

Von den komplexen institutionellen Machtbildungsprozessen erhalten Jugendliche in der Schule überwiegend nur abstrakte Kondensate. Selbst die

unabdingbaren Konfliktanalysen kratzen häufig nur an der Oberfläche des Politischen. Sie liefern zwar politische Kategorien zur Beschreibung des Aushandlungsprozesses, jedoch ohne dessen Dynamik und dessen institutionellen Rahmen ausreichend ins Blickfeld zu bringen. Um die Handlungsdynamik zu verstehen, müssen Jugendliche eigene Verhandlungserfahrungen machen und kategorial analysieren: Was ist eigentlich Macht und wie entsteht sie? Was ist Verbindlichkeit und wie wird sie gesetzt? Wie können Konflikte machtvoll und strategisch, wie können sie friedlich und argumentativ gelöst werden? Um den Sinn und die Funktion demokratischer Prinzipien und Verfahren zu begreifen, müssen Jugendliche deren Herkunft aus undemokratischen Zuständen erschließen: Warum wird zumeist per Mehrheitsprinzip abgestimmt, was wären Vor- und Nachteile konsensueller oder expertengesteuerter Entscheidungsmodi? Wieso gibt es ein Parlament, wieso einen Bundesrat? Wieso darf die Opposition im Parlament mitreden, obwohl sie doch die Wahlen verloren hat? Um schließlich eine Bewertung politischen Handelns abgeben zu können, müssen Jugendliche ihre eigenen Werte, Bedürfnisse und Interessen als Grundlage des eigenen Gesellschaftsbildes ausreichend analysiert und mit gegenläufigen Gesellschaftsbildern verglichen haben: Was will ich eigentlich von dieser Gesellschaft? Was darf die Gesellschaft von mir wollen? Welche Grundregeln des Zusammenlebens sind mir wichtig? Wo kollidieren meine Werte und Interessen mit denjenigen anderer? Wie sähe meine Traumgesellschaft aus? Welchen Beitrag zu ihrer Verwirklichung kann und will ich leisten?

Ähnlich unzugänglich bleibt im traditionellen Politikunterricht das theoretische Urteilswissen: Jede sozialwissenschaftliche Theorie bezieht sich auf gesellschaftliche Praxis, sei es empirisch-analytisch oder mit einem normativen (Gegen-)Entwurf. Doch die Entstehungsanlässe von Theorien sind häufig verschüttet. Würden sie freigelegt, könnten Jugendliche ihren Gebrauchswert ermitteln: Erstens könnten sie erfahren, dass Theorien sich (indirekt) auf konkrete Fälle, Situationen oder Phänomene beziehen, die nicht bloß illustrierende Beispiele sind, sondern genuine Auslöser der Theoriebildung. Zweitens können Jugendliche Theorien als Urteile auf höherer Reflexionsstufen begreifen lernen, die letztlich ähnlichen Denkopoperationen zu verdanken sind, wie ihre eigenen individuellen Gesellschaftsbilder und Alltagstheorien.

Jugendliche auf genetische Weise mit Politik *in Berührung* zu bringen heißt also, sie in krisenhafte, reale oder realistisch simulierte Ursprungssituationen zu verwickeln. Das können *soziale Experimente* sein, in denen sich gesellschaftliche Phänomene wie soziale Ungleichheit oder Rassismus erfahren lassen oder die *Nachinszenierung* von *Erfindungs-* oder *Umbruchs-situationen*, die Demokratisierungsprozesse ausgelöst haben. In solchen Ursprungssituationen zeigt sich das Politische in seiner rudimentär-menschlichen Form als kontroverse Reaktion auf ein soziales Phänomen, ein Problem, eine Ungerechtigkeit. Es wird als Aufforderung zum Handeln

spürbar. Verborgene elementare Wertekonflikte werden freigelegt und beleben als selbstverständlich, festgefahren oder harmonisch empfundene politische Konstellationen. Jugendliche erfahren Parteinahme und Widerstand als etwas, das eigene Werte berührt, Bedeutung gewinnt. Diese Störung des Gefühls, die Welt sei in Ordnung und alle seien sich im Grunde einig, treibt sie an, eine verallgemeinernde Sichtweise auszubilden und zu verteidigen. *Dies ist die Geburtsstunde des politischen Denkens.* Historisch- und individualgenetisch kann das zunächst "Krieg" bedeuten. Aus "absolutistischen" Überwältigungs- und Überredungsversuchen erwächst jedoch unter bestimmten Bedingungen das Bedürfnis nach friedlicher Einigung. Dann beginnen die KontrahentInnen, ihre umstrittenen Aussagen plausibel mit kollektiv geteilten Aussagen zu verbinden. *Dies ist die Geburtsstunde des demokratischen Denkens.* Denn haben sich Jugendliche einmal darauf eingelassen, überzeugen zu wollen, dann öffnen sie sich dafür, überzeugt werden zu können. Das eigene Gesellschaftsbild wird einem Wechselbad von argumentativen Stärkungen und Schwächungen unterzogen, die es letztlich auf höherem Niveau stabilisieren.

Die politischen Bedingungen für eine historische, aktuelle und zukünftige Demokratisierung aufzudecken ist das primäre Ziel einer genetischen Politikdidaktik: Die Genese der Demokratie aus politischen Machtkämpfen heraus soll nachvollziehbar werden. Gelingt diese emotionale Anbindung an die fundamentale Basis von Politik, dann vergrößert sich die Chance, dass Jugendliche die persönliche Motivation, das Prozesswissen und das Erkenntnisinteresse erlangen, um sich komplexer makropolitischen Konflikte anzunehmen. SchülerInnen, die mehrmals durch diesen schwierigen Koordinationsprozess hindurchgegangen sind und ihn kategorial zu erfassen gelernt haben, werden leichter aus abstrakten Darstellungen politische Dynamiken und persönliche Wertungen herauslesen können.

Wer diese Dynamik nicht einmal im Kleinen erleben konnte, für den dürfte das Politische ähnlich fremd bleiben wie eine abstrakte physikalische Formel, die man nie als Lösungsergebnis für ein Problem kennen gelernt hat: Man kann die Formel auswendig lernen und ihre Logik beschreiben, aber sie berührt und bewegt einen nicht – und man vergisst sie bald. Im Kontrast dazu schreibt der Schüler Martin, der im Verlauf einer Dorfgründungssimulation einen enormen Wandel durchmacht, in seiner Abschlussreflexion:

"So einen Prozess wie in diesem Dorfprojekt, in dem sich unsere Diskussionsfähigkeit deutlich gesteigert hat, habe ich noch nie so bewusst selbst miterlebt. [...] Mir wurde also durch dieses Projekt erstmalig bewusst, wie schwer es ist, Politik zu machen."

Zum Aufbau des Buches

Der *erste Teil (Kap. 1–4)* führt in Grundlagen der Politikdidaktik ein, indem er folgende Fragen beantwortet: Welche Ziele verfolgt Politikdidaktik als

Wissenschaft (Kap. 1)? Was ist Politik (nicht) und wie lässt sich die Unübersichtlichkeit sozialen Handelns sinnvoll ordnen? Welche politikdidaktischen Vorstellungen finden wir bei TheoretikerInnen und PraktikerInnen und welche Konsequenzen habe diese jeweils (Kap. 2)? Wie lassen sich die verschiedenen politikdidaktischen Konzeptionen methodisch umsetzen? Welche Kompetenzen werden durch welche Methode besonders gefördert, welche Lernprobleme sind typisch für welchen Ansatz (Kap. 3)? Welche Grundprobleme zeigen sich im alltäglichen Politikunterricht (Kap. 4)?

Der *zweite Teil* (Kap. 5–10) entwickelt die Konzeption einer genetischen Politikdidaktik. Zunächst geben zwei Allgemeindidaktiken neue Impulse: Die Bildungsgangdidaktik zur Integration und Evaluierung subjektiver Perspektiven, die Lehrkunstdidaktik zur genetischen Gestaltung von Unterrichtsmodellen (Kap. 5). Eduard Sprangers politische Elementarlehre macht die erfahrungsbasierte Erschließung politischer Kategorien und Basiskonzepte plausibel (Kap. 6). Zwei Basiskonzepte werde ich konkret ausgestalten, weil sie subjektiven Politisierungsprozessen zuarbeiten: Erstens *Politische Evolution* als Institutionalisierungsprozesses von *sporadischer Macht* zu *demokratischer Herrschaft* (Kap. 7). Zweitens das *Zusammenspiel liberaler, konservativer, sozialistischer* und *anarchistischer* bzw. *grün-libertär-postmaterialistischer Grundorientierungen*. Diese zeichne ich als Entwicklungsweg von werthaltigen Elementarkonflikten zu gesellschaftlichen Konfliktlinien, die Individuen, soziale Milieus, politische Gruppierungen und Parteien gleichermaßen prägen (Kap. 8). Daraufhin untersuche ich Spuren beider Basiskonzepte in Gesellschaftsbildern von Jugendlichen (Kap. 9). Es folgt die methodische Grundlegung des genetisch-elementaren und sokratisch-dramaturgischen Vorgehens. An Unterrichtsbeispielen führe ich in ideengenetische Erfindungsprozesse, institutionengenetische Umbrüche und individualgenetische Vorbilder und (Gründungs-)Experimente ein (Kap. 10).

Im *dritten Teil* (Kap. 11–15) stellt sich das genetische Prinzip der Unterrichtswirklichkeit. Zunächst lege ich die individualgenetische Dorfgründungssimulation dar. Sie unterstützt Jugendliche darin, ihre latenten politischen Positionen argumentativ auszubauen oder zu verändern und demokratische Verfahren zu ihrer friedlichen Koordination zu entwickeln (Kap. 11). Ich schließe Überlegungen zur quantitativen und qualitativen Erforschung komplexer Unterrichtsmodelle und individueller politischer Lernprozesse an und operationalisiere sie mit einem bildungsgangorientierten Kompetenzmodell sowie der Methode der Argumentationsanalyse (Kap. 12). Fallstudien rekonstruieren dann die maximal-kontrastiven Bildungsgänge dreier SchülerInnen durch das Lehrstück (Kap. 13). Eine Gesamtbilanz klärt und verallgemeinert potenzielle Wirkungsweisen des genetischen Prinzips und arbeitet sieben Politisierungstypen als erste Heuristik heraus (Kap. 14). Den Abschluss bilden Ansätze einer politischen Lehr-Lerntheorie sowie Ausblicke auf das Forschungsprogramm einer genetischen Politikdidaktik (Kap. 15).

Teil I: Einführung in politikdidaktisches Denken

1. Lehrende, Lernende, Politik: Vom konflikthaften Dreiecksverhältnis zum Beutelsbacher Konsens

"Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnissen oder Interessen umgesetzt zu haben."

Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes, 1900

"Niemand weiß, ob wir in fünfzig oder hundert Jahren in unseren Breiten überhaupt noch kopfschütteln oder lächeln werden. Wenn ja, dann gewiss auch über eine Schule, die glaube, durch Anhäufung halbverstandener und verabsolutierter Wissensergebnisse irgend etwas retten zu können."

Martin Wagenschein: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, 1956

Didaktik (griech. didaskein) ist die Lehre von der Lehrkunst und den Lernprozessen. Didaktisches Handeln zielt darauf ab, lustvolle, fruchtbare und kritische Begegnungen² zwischen Heranwachsenden und gezielt gewählten Ausschnitten der Kultur zu gestalten (vgl. Kron 2000: 48ff.). Schule ist dadurch legitimiert, dass sie den Rahmen für solche kompetenzfördernden Begegnungen schafft, insbesondere für solche, die ohne sie nur oberflächlich oder gar nicht zustande kämen. Politische Bildung³ stellt an Lernende die Anforderung, gesellschaftlich relevante Probleme und politische Konflikte *perspektivisch wahrnehmen* (1), *analysieren* (2), *diskutieren* (3) und *bewerten* (4) zu lernen, um als mündige BürgerIn den demokratischen Prozess *mitge-*

² Der reformpädagogische Begriff "Begegnung" wurde berühmt durch Roths "originale Begegnung". Ähnlich sprach Reichwein von "Kontakt", "Lebensberührung" und "Auseinandersetzung" zwischen Mensch und Kulturgut. Hausmann, neben Wagenschein ein Haupttheoretiker der genetischen Lehrkunstdidaktik, plädiert dagegen für Litts Begriff des "Umgangs", weil er sowohl vorwissenschaftlich, zwischenmenschlich als auch "außermenschlich" für Beziehungen zur Kunst, Natur, Sprache etc. gebraucht werde, während Begegnung nur metaphorisch für Außermenschliches stehen könne (vgl. Hausmann 1959: 58f.). Gerade jedoch im Hinblick auf das von Hausmann unterstützte Vorhaben, "tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln" (Roth), scheinen mir "Begegnung" und "Kontakt" treffender als "Umgang", weil dieser Begriff eher ein einseitiges Verhältnis vom Lernenden zum Gegenstand und weniger eine Interaktion ausdrückt.

³ Mit der Bezeichnung "Politische Bildung" sind alle Varianten des Politikunterrichts in allen Schultypen gemeint, sowie auch vergleichbare außerschulische Bildungsaktivitäten.

stalten (5) zu können (vgl. das Kompetenzmodell auf S. 345 u. 348). Eine gelungene Kontaktaufnahme mit dem Politischen dient nicht nur der kulturellen Bestandssicherung und der Weiterentwicklung der Demokratie, sie erleichtert es Jugendlichen, sich in einer Welt zurechtfinden, "die nicht heil genug ist, als dass man sich ihr einfach anvertrauen könnte" (Aebli 1994: 12).

Doch statt die "Menschen zu stärken" und die "Sache zu klären" (Hartmut v. Hentig) erzeugt schulische Bildung – entgegen der Absichten von LehrerInnen und DidaktikerInnen – immer noch eine gehörige Portion Verunsicherung und "verdunkeltes Wissen" (Wagenschein). Klagen über eine unglückliche und unfruchtbare Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand sind so alt wie die neuzeitliche Schule selber. Schon der Aufklärungspädagoge Johann Amos Comenius (1961: 150f.) moniert im Jahre 1657, "die meisten Lehrer mühen sich ab, statt des Samens Kräuter zu sähen und statt der Setzlinge Bäume zu pflanzen". Die schwedische Reformpädagogin Ellen Key (1978: 95) bescheinigt der Schule um 1900, "den Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe" von Kindern zu "vernichten", weil sie mit "Mixturen" arbeite, die "aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut" seien. Der Physik- und Mathematikdidaktiker Martin Wagenschein (1991: 52) engagiert sich in der Umbruchszeit nach dem Zweiten Weltkrieg vehement gegen eine "Anhäufung halbverstandener und verabsolutierter Wissensergebnisse". Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 sieht das schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen – neben dem dreigliedrigen Schulsystem – vor allem in der "erkennbaren Neigung zum fragend-entwickelnden und fachsystematisch orientierten Unterricht" begründet (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 244f.). Unterstützt wird diese fundamentale Kritik mittlerweile auch von neurobiologischer Seite: Anstatt jugendlichen Entdeckergeist herauszufordern und damit emotionale Gehirnregionen zu aktivieren würde Schule tendenziell unterfordern oder frustrieren und damit Gehirnpotenzial verschenken (vgl. Hüther 2011: 161ff.).

Über die Jahrhunderte hinweg lautet der Befund: Die übliche Zubereitung und Darbietung des Lehrstoffes bietet kaum Anschlussstellen für Jugendliche. Präsentiert werden bestenfalls *Ergebnisse* von Wissenschaft. Deren *Ursprünge* in menschlichen Bedürfnissen, Problemen und Auseinandersetzungen bleiben jedoch im Verborgenen. Die Folgen für das System Schule und seine AkteurInnen sind vielfältig. Im harmlosen Fall entsteht ein höfliches, routiniertes und gelangweiltes Abspulen von Lehr- und Lernritualen. Schlimmstenfalls resultiert daraus ein subtiler bis offener Kampf, der LehrerInnen Burn-Out und SchülerInnen Schulangst beschert. Mit dem Verschwinden der fruchtbareren Sache verschwindet auch die Legitimation von Schule und Didaktik.

Nicht einzelne LehrerInnen, sondern eine veraltete Unterrichtsorganisation und Lehrerbildung tragen die Hauptverantwortung für die Bildungsmisere. Schule bringt immer noch "Kurzstunden in wirrem Wechsel" hervor (Wagen-

schein 1991: 82) und teilt Menschen mit Ziffern in abstrakte Leistungshierarchien ein. Die kleinschrittig getaktete Grundstruktur ihrer Arbeitsweise erinnert trotz aller Modernisierungen nach wie vor an den Fordismus der 1920er Jahre.⁴ Doch das deutsche Schulsystem wird vermutlich noch viele Jahrzehnte fortbestehen. Nicht nur für eine radikale Schulreform nach dem Vorbild von Reform- und Alternativschulen, auch für eine ernsthafte Orientierung am schwedischen, norwegischen, schweizerischen oder niederländischen Schulsystem fehlt fast allen Bundestagsparteien das Wissen, die Phantasie oder der Mut. Die Bildungsfronten in Deutschland sind traditionell derart festgefahren, dass eine allen offen stehende, Begabte und Bildungsferne gleichermaßen fördernde, projektorientierte, notenfreie, individuell profilierte, teilautonome, aber gleichwohl materiell versorgte Schule auf absehbare Zeit unerreichbar scheint. Bestenfalls ist eine Zweigliedrigkeit nach Hamburger Vorbild abzusehen: Stadtteilschulen, die Gesamt-, Sekundar-, Haupt-, Real- und teils Sonderschulen integrieren und in 13 Jahren zum Abitur führen versus Gymnasien mit 12-jährigem Turbo-Abi.

Dieses Buch widmet sich den *didaktischen* Ursachen und Lösungen des Bildungsproblems. Das etablierte Schulsystem bietet trotz seiner Mängel zahlreiche Freiräume für didaktische Innovation (vgl. Kap. 15.2). Kriterien zur Betrachtung des didaktischen Handelns liefern die *lehr-lern-theoretische* (Heimann/Otto/Schulz 1966) und die *bildungstheoretische* Allgemeindidaktik (Klafki 1975). Mit ihnen lassen sich sechs interdependente *didaktische Strukturmomente* als Grundfragen an jeden Bildungsprozess aufstellen:

1. *Ziele: Warum und wozu?* Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Kompetenz- und Gesellschaftsentwicklung, didaktische Perspektive
2. *Inhalte: Was?* Sachanalyse: Exemplarischer Bildungsgehalt, thematische Struktur
3. *Lernbedingungen: Wer? Wo?* Alltagstheorien, Gesellschaftsbilder: Lerner- und Lehrerperspektiven auf den Inhalt im lebensweltlichen und schulischen Kontext
4. *Methoden: Wie?* Prozess-Struktur: Lernwege, Lernphasen und zugehörige Lehrerrolle
5. *Medien: Womit?* Materielle Inhaltsträger, Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten
6. *Folgen: Was wird ausgelöst?* Evaluation: Lernprozesse der SchülerInnen und der LehrerInnen, Lernergebnisse und Bewertung

Um das Zusammenspiel dieser Strukturmomente zu verdeutlichen, greift Didaktik das linguistische Kommunikationsdreieck aus SenderIn (LehrerIn), Nachricht (Gegenstand) und EmpfängerIn (SchülerInnen) auf (Abb. 1). SenderIn und EmpfängerIn können wechselseitig ihre Rollen *tauschen*. Bildungsprozesse bergen damit ein dreifaches Potenzial an Kommunikations-

⁴ Ich blicke selbst auf sechs Jahre Lehredasein an drei Schulen zurück und habe die Zeit mit meinen SchülerInnen und KollegInnen sehr genossen. Zugleich erschien mir unsere heutige Schule *strukturell* noch weit von den *bereits existierenden* Möglichkeiten entfernt, den ganzen Menschen zu bilden: Meine persönlichen Eindrücke von mehreren deutschen Reform- und Alternativschulen haben diese Haltung geprägt, darunter meine Referendarszeit an der projekt- und profilorientierten Hamburger Max-Brauer-Gesamtschule.

störungen: Zwischen Gegenstand und LehrerIn (Sachanalyse und didaktische Perspektivenbildung), zwischen Gegenstand und Schülervorstellungen (Bedingungsanalyse, Methodenwahl und Lernmotivation), zwischen Schülerhandeln und Lehrerhandeln (Lehr-Lernprozess, politische und politikdidaktische Kompetenzentwicklung). Ich nenne diese Störungspotenziale das *Gegenstands-*, das *Brücken-* und das *Aushandlungsproblem*. Weil diese Problemstellen unhintergehbare Anforderungen an das Lehrerhandeln stellen, lassen sich aus ihnen Lehrerkompetenzen ableiten (vgl. auch Kap. 2.4):

1. Das *Gegenstandsproblem* umfasst die doppelte Schwierigkeit von LehrerInnen, einen exemplarisch-bildungswirksamen politischen Inhalt *auszuwählen* und seinen kontroversen Gehalt *herauszuarbeiten* und zu *bewerten* (*Zielstellung* und *Inhaltsstrukturierung: Perspektivierungskompetenz*).
2. Das *Brückenproblem* kennzeichnet die *methodischen* Schwierigkeiten, eine Begegnung zwischen Lernenden und Politik anzubahnen, die an subjektive Interessen und Gesellschaftsbilder anknüpft und die Anbahnung und Entfaltung politischer Kompetenzen ermöglicht (*Bedingungsanalyse* und *Methodenwahl: Inszenierungskompetenz*).
3. Das *Aushandlungsproblem* bezeichnet die Kontaktschwierigkeiten zum politischen Gegenstand, die in der direkten und medial vermittelten Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie der SchülerInnen untereinander erzeugt werden (*Lehrfähigkeit* und (*Selbst-*)*Evaluation: Aushandlungs- und Diagnosekompetenz*).

In politischen Bildungsprozessen sind diese drei Kommunikationsprobleme eng an die Einhaltung oder Missachtung des sogenannten "Beutelsbacher Konsens" gebunden (vgl. Grammes 1996; Reinhardt 2012: 29f.). Dieser Konsens beendete 1976 den politischen Streit der damals führenden PolitikdidaktikerInnen zugunsten eines "didaktischen Grundgesetzes" mit den drei Grundprinzipien *Kontroversitätsgebot* (Gegenstandsproblem), *Interessenorientierung* (Brückenproblem) und *Überwältigungsverbot* (Aushandlungsproblem). Die Sache muss demnach erstens möglichst so kontrovers dargestellt werden wie in Politik *und* Wissenschaft, wobei alters- und situationsbedingt auch vorübergehend politisch einseitige Phasen möglich und notwendig sind – im Sinne einer sokratischen *Advocatus-Diaboli*-Funktion der LehrerIn (vgl. Kap. 10.2). Die Sache soll zweitens Anschlussstellen an die Interessen der Kinder und Jugendlichen bieten. Drittens darf die PolitiklehrerIn ihre SchülerInnen nicht mit ihrem Wissen, ihren Ansichten und ihren Interpretationen überwältigen, um ihnen Raum zur eigenständigen Urteilsbildung zu geben:

- "1. *Überwältigungsverbot*: Es ist nicht erlaubt, den Schüler (...) im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.
2. *Kontroversgebot*: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. (...) Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Kor-

2. Das Gegenstandsproblem: Der unscharfe Kern des Politischen

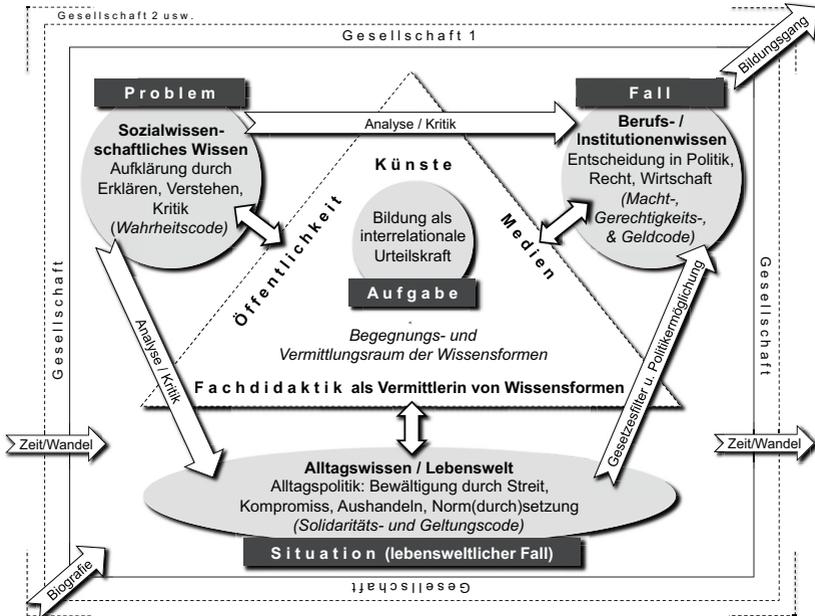
Das Grundproblem Politischer Bildung liegt im "unscharfen Ort der Politik" (Beck/Hajer/Kesselring 1999). *Wo* werden *von wem* und mit *welchem Erfolg* Entscheidungen getroffen, die das gesellschaftliche Zusammenleben verbindlich strukturieren und verändern? Gesellschaftliche Probleme und Konflikte, die unmittelbarer Ausdruck oder Anlässe und Folgen politischen Handelns sind, zeigen sich derart vielgestaltig, unzugänglich, unsichtbar oder zeitverzögert, dass schwer zu ermitteln und demnach politisch umstritten ist, welche Handlungen welche Effekte nach sich ziehen. Diese – im Vergleich zu anderen Fächern – beispiellose Unübersichtlichkeit kann Lernende, Lehrende und PolitikdidaktikerInnen zur Verzweiflung bringen. Aus ihr resultiert das *Gegenstandsproblem* der Politikdidaktik: Die doppelte Schwierigkeit politischer BildnerInnen, einen adäquaten Gegenstand *auszuwählen*, um dann seinen politischen Gehalt *herauszuarbeiten* und zu *bewerten*. Es geht dabei um die politikdidaktische Kompetenz, durch eine adäquate *Sachanalyse* zu einer *didaktischen Perspektive* zu gelangen. Dazu werde ich nun klären, was Politik im Kern ausmacht (Kap. 2.1), welche Bezugswissenschaften für politische Bildung zentral sind (Kap. 2.2), welche Inhaltsstrukturen politikdidaktische Konzeptionen aufspannen (Kap. 2.3) und wie sich typische Lehrervorstellungen guten Politikunterrichts dazu verhalten (Kap. 2.4).

2.1 *Institutionelle Politik ohne Alltagspolitik? Das Zusammenspiel dreier Handlungskontexte und Wissensformen*

Politikdidaktik reproduziert die Unschärfe des Politischen, weil sie bisher keinen gemeinsamen "Kern des Politischen" formuliert hat. Didaktische Politikdefinitionen pendeln zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen, ohne deren Verhältnis ausreichend zu klären: Findet Politik vor allem in Institutionen statt? Handeln gesellschaftliche Bewegungen nur dann politisch, wenn sie sich mit Forderungen an Institutionen wenden? Ist lebensweltliches Handeln primär unpolitisch und nur als Anlass oder Folge des institutionellen Handelns mit ihm vernetzt? Oder ist das Private auch eigenständig politisch? Wenn ja, lässt es sich vom sozialen Handeln abgrenzen – oder geht es darin auf? Das Umstrittensein des Politikbegriffs verweist auf den unumstrittenen Grundcharakter des Politischen. Politik *im weiten Sinn* beschäftigt sich mit sozialem Handeln, mit der Lösung von *Konflikten*, die im gesellschaftlichen Zusammenleben auftreten (vgl. z.B. GPJE 2004: 10ff., Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004: 350ff.). Die Hauptaufgabe der Politikdidaktik besteht darin, diese Konflikte zu ordnen und bildungsrelevante Streitfragen auszu-

wählen. Das "Modell der Wissensformen" der Kommunikativen Fachdidaktik (vgl. Grammes 1998: 70 u. 2000: 17) liefert ein primäres Werkzeug dazu, weil es verschiedene Arten gesellschaftlicher Konflikte nach Kontexten und dazugehörigen Handlungslogiken zu unterscheiden hilft. Es modelliert Eigenarten und Zusammenspiel der drei basalen "Inhaltsstrukturen" *Situation*, *Problem* und *Fall* (vgl. Gagel 1991 u. 2000: 47ff., 79ff.):

Abb. 2: Modell der Handlungskontexte und Wissensformen



(nach Grammes 2000: 17; v.a. Codes, Künste u. Pfeile zwischen Wissensformen ergänzt)

Nehmen wir als paradigmatischen Konflikt "Abtreibung – ja oder nein?"⁵ Er kann erstens als *lebensweltliche Situation* behandelt werden, die alltagspolitisch *bewältigt* werden muss: Ein 16-jähriges schwangeres Mädchen fühlt sich zu jung für ein Kind. Setzt sie ihr Recht auf Abtreibung durch oder die Familie ihre konträre moralische Norm? Er kann zweitens als *politischer Fall* betrachtet werden, der mithilfe institutioneller Verfahren *allgemeinverbindlich entschieden* werden muss: Soll die Fristenlösung gelten, die Indikations-

⁵ Ich wähle dieses Beispiel aus zwei Gründen: Erstens lässt sich am Thema Abtreibung der Zusammenhang zwischen persönlichen Wertungen, gesellschaftlichen Normen, politischen Entscheidungen und privaten Konsequenzen besonders gut aufzeigen. Zweitens werde ich später das Brückenproblem an einer Unterrichtsstunde zum § 218 entwickeln (Kap. 3.3).

regelung oder ein weitgehendes Abtreibungsverbot? Er kann drittens als *sozialwissenschaftliches Problem analysiert* werden: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen nationalen Abtreibungsgesetzgebungen und Aufklärungspraktiken und Abbruchshäufigkeiten? Welche politischen Forderungen sind aus diesen wissenschaftlichen Befunden ableitbar?

Systemtheoretisch betrachtet handelt es sich also um die maximal kontrastiven Akteursperspektiven auf gesellschaftliche Aushandlungsprozesse: Von Individuen und sozialen Gruppen, von Funktionären in Parteien, Bewegungen und Nichtregierungsorganisationen sowie von SozialwissenschaftlerInnen. Als zentrales Lernziel setzt die Kommunikative Fachdidaktik die Fähigkeit, diese Handlungszusammenhänge und Erkenntnisformen auseinanderhalten, anerkennen, begründen und – trotz kognitiver Konflikte – koordinieren zu können. Diese "situationskluge" oder "interrelationale" Urteilskraft (Grammes) stellt das höchste Niveau der Demokratiekompetenz dar (vgl. Kap. 12.3). Politikdidaktische Prinzipien, Methoden, "teacher beliefs" und Fehlkonzeptionen lassen sich tendenziell den drei Wissensformen zuordnen (vgl. Kap. 2.2 bis 2.4 u. 9.1) – ebenso wie konkurrierende Politikbegriffe.

PolitikwissenschaftlerInnen und PolitikdidaktikerInnen nennen zwei Bedingungen, unter denen ein soziales Problem *im engeren Sinn* als politisch eingestuft werden kann (vgl. z. B. Meyer 2003: 41ff., Sutor 1984: I/61ff., Grammes 1998: 260f., Massing 1999: 10, GPJE 2004: 10ff.): Erstens muss das Problem zum *öffentlichen* Konflikt werden (vgl. das Dreieck im Modell der Wissensformen). Dazu ist nötig, dass Interessengruppen die Aufmerksamkeit der Medien auf sich ziehen. Auch die Künste leisten hier ihren vermittelnden Beitrag zur sozialen Innovation und demokratischen Weiterentwicklung, indem sie zuvor Unvorstellbares metaphorisch, bildlich, dramaturgisch, musikalisch usw. wahrnehmbar machen (vgl. Jungk 1973).

Unser Beispielthema Abtreibung ist ein Jahrtausende altes privates Problem, doch öffentlich wahrnehmbar diskutiert wird es in der BRD erst seit der Frauenbewegung der späten sechziger und siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. In anderen Gesellschaften (vgl. "Gesellschaft 2" usw. im Modell) bleibt sie weiterhin tabuisiert, verteufelt oder ganz außerhalb der öffentlichen Diskurse. Hier zeigt sich – wie auch bei den Themen Prügelstrafe, Umweltzerstörung, Atomkraft, Homosexualität usw. – dass soziale Zustände erst durch ihre *kollektive Bewertung* zum Problem oder Konflikt werden. Daher bildet die Reflexion subjektiver Werte und politischer Grundorientierungen *die* zentrale Basis der politischen Bildung (vgl. Kap. 8.)

Zweitens muss das soziale Problem auf die Agenda politischer EntscheidungsträgerInnen gelangen. Dies ist trotz seiner öffentlichen Präsenz nicht selbstverständlich, da PolitikerInnen die Dringlichkeit von Problemen – im Gegensatz zu WissenschaftlerInnen – nach parteipolitischen Interessen und Haushaltslage gewichten müssen. Einmal auf der Agenda angekommen durchläuft der Konflikt einen institutionellen Willensbildungs-, Verhand-

lungs-, Entscheidungs- und Umsetzungsprozess, an dessen Ende eine verbindliche Regelung steht. Die Abtreibungs-Problematik wurde zumeist in gesellschaftlichen Umbruchsituationen zum Konflikt: nach den Regierungswechseln 1969 und 1982 und zuletzt nach der deutschen Wiedervereinigung 1990, als zwei unterschiedliche Verfahren, die östliche Fristenlösung und die westliche Indikationsregelung, angeglichen werden mussten.

Damit bestünde die Kunst der Politik darin,

- partikulare Interessen und Werthaltungen (Policies = Inhalte, Programme)
- unter Machtgebrauch (Politics = Prozess und AkteurInnen)
- mit politisch generierten Verfahren auf Basis garantierter Grundrechte (Polity)
- in allgemeine, inhaltliche wie prozessuale Verbindlichkeiten (Policy/Polity)

zu verwandeln (vgl. Alemann 1999: 82; Böhret/Jann/Kronenwetter 1988: 7; Meyer 2003: 83ff.). Etwas kürzer formuliert ist Politik "die Verwirklichung von Politik – *Policy* – mit Hilfe von Politik – *Politics* – auf der Grundlage von Politik – *Polity*" (Rohe 1994: 68). Auf die knappste Formel gebracht ist sie die "Transformation" von Konflikten in "Konsens" (vgl. Barber 1994: 120ff.). Konsens steht hier nicht für demokratiefeindliche Konfliktverschleierung, sondern für einen werthaltigen Verfahrenskonsens (Polity) als mühsam erarbeitetes Aushandlungsergebnis, beispielsweise die allgemeine Akzeptanz einer Mehrheitsentscheidung auch durch die unterlegene Minderheit, obwohl die beschlossene Maßnahme (Policy) weiterhin umstritten bleibt. Die drei Dimensionen des Politischen bilden einen heimlichen politikdidaktischen Grundkonsens über politische *Basiskonzepte*, wenn sie auch unterschiedlich weit ausgelegt werden (vgl. Kap. 6.3).

Nach der engeren politikdidaktischen Lesart ist ein sozialer Konflikt erst dann politisch, wenn er zum Gegenstand parlamentarischer Politik wird (vgl. Massing 1999: 10). Nach einer erweiterten Lesart zählt bereits außerparlamentarisches Handeln dazu, insofern es sich auf gesamtgesellschaftlich bedeutsame Probleme und deren parlamentarische Regelung beobachtend, diskutierend, beeinflussend bezieht (vgl. Sutor 1984: I/61ff. und 2002: 44ff.). Die Frage, ob feministische Gruppen, die für Abtreibungsfreiheit demonstrieren, "schon" politisch oder "nur" politikbegleitend handeln, bleibt jedoch akademisch, solange das Hauptkriterium beider für die Inhaltsauswahl bleibt: Es findet (oder fand) zum Thema x eine Auseinandersetzung in den staatlichen politischen Institutionen statt. Damit wäre die Fülle der sozialen Konfliktfelder *politikwissenschaftlich* reduzierbar.

Doch so einfach macht es uns das Phänomen des Politischen nicht. Auch den BefürworterInnen eines institutionellen Politikbegriffs ist die Gefahr bewusst, damit dringliche Probleme auszuklammern, die es aus bestimmten Gründen nicht auf die Agenda geschafft haben (vgl. Massing 1995: 90). Erst wenn man diese Gründe einbezieht, versteht man die soziale Genese des Politischen, den Einfluss der gesellschaftlichen Öffentlichkeit auf den institutionellen Entscheidungsprozess: Warum greifen EntscheidungsträgerInnen

ein öffentlich diskutiertes Problem nicht auf? Ab wann können sie sich dem Problem nicht mehr entziehen? Damit wäre "öffentlicher Diskurs bzw. Konflikt" ein gleichberechtigtes Kriterium neben "parteipolitische Agenda".

Was aber, wenn sich keine ausreichend starke gesellschaftliche Lobby oder Bewegung findet, die einem wissenschaftlich oder in privaten Lebenskontexten als dringlich erachteten Problem eine Stimme verleiht? Welche Prozesse bestimmen, ob ein lebensweltlich oder wissenschaftlich greifbares Problem zu öffentlichen Handlungen führt? Ein extremes Beispiel hierfür ist der geringe Widerstand der "willigen Vollstrecker" (Goldhagen) im Nationalsozialismus, dessen Charakter aus Sicht der Opfer und von außen betrachtet offenkundig ein dringliches Problem darstellte. Wir benötigen einen Politikbegriff, der das Politische nicht nur in Institutionen lokalisiert:

"Politik ist also kein bestimmter Raum in der Gesellschaft, sondern Politik ist ein dreifaches Prinzip, das institutionell, inhaltlich und prozessual bestimmt wird. Es ist nicht alles politisch in der Gesellschaft, aber fast alles kann politisch relevant werden, wenn es mit einem der drei Prinzipien verbunden werden kann." (Alemann 1999: 80)

Unumstritten scheint zu sein, die drei Dimensionen des Politischen auch als didaktische "Strukturierungshilfe" für "gemeinsame Angelegenheiten" der Privatsphäre zu nutzen: Als Regelwerk (Polity), in dessen Rahmen der jeweilige Konflikt (Policy) unter Einsatz von Machtmitteln (Politics) gelöst wird, dient dabei die "immer schon existierende konkrete gesellschaftliche Ordnung" (vgl. Massing 1995: 78f., ähnlich Kuhn 1999: 54). Als Konsens darf auch betrachtet werden, dass konfliktthaltige lebensweltliche Situationen sowohl Basis und "Zulieferer" als auch wiederum Folge institutionellen politischen Handelns sind. Ein *weiter* Politikbegriff, der privatem Handeln eine *eigenständige* politische Dimension zubilligen würde, wird jedoch von vielen PolitikdidaktikerInnen abgelehnt. Ein solcher Politikbegriff übersehe, dass durch lebensweltliches Handeln keine *allgemeingültige* Ordnung geschaffen werde (vgl. Massing 1999: 10; Kuhn 2002: 54, Reinhardt/Tillmann 2001: 5). Konsens ist nichtsdestotrotz, eine pauschale Gleichsetzung des Privaten mit dem Politischen als "Fehlkonzeption" anzusehen, als nachvollziehbare, aber unrealistische Alltagsvorstellung (vgl. Kap. 9.1).

Mittlerweile ist dieser politikdidaktische Gegenstands-Konflikt durch zwei Monografien gut dokumentiert und nachvollziehbar: Der Band "Konzepte der Politik" (vgl. Weißeno u.a. 2010) führt in ein engeres, politikwissenschaftlich-institutionelles Politikverständnis ein; der als Replik verfasste Band "Konzepte der politischen Bildung" (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011) erweitert diesen Fokus um alltagspolitische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf das Phänomen des Politischen.

Ich plädiere für den erweiterten Zugriff. Denn ebenso, wie die Analyse lebensweltlicher Prozesse das Politische nicht vollständig erschließen kann, stellen demokratische Institutionen nicht die einzige politisch relevante Instanz dar. Der Staat besitzt kein Herstellungsmonopol auf allgemein ver-

bindliche Regeln. Dies ist nicht erst eine Folge der "postdemokratischen" und "neoliberalen" Macht-Verlagerung von RepräsentantInnen auf ExpertInnen, Kommissionen und v.a. Wirtschaftsunternehmen (Crouch 2008; 2011). Die Lebenswelt selbst ist immer schon ein *eigenständig produktiver Ort des Politischen*, an dem allgemeine Verbindlichkeiten nicht nur empfangen und beurteilt, sondern ebenfalls festgeschrieben werden – per "Alltagspolitik" (vgl. Beck/Hajer/Kesselring 1999: 11; Kropp 1999; Greven 2002: 41ff.; Lange 2003: 56ff. u. 2004). Das Politische kennzeichnet damit einen "speziellen Handlungstyp, der auch an seinen Zwecken und Wirkungen und nicht allein an den Formen seiner Organisation und Institutionalisierung zu bemessen ist" (Meyer 2003: 49). Verbindlichkeiten, Ordnungen und Institutionen entstehen stets im Zusammenwirken intentionaler, steuernder *Gestaltung* und einer spontanen, aggregativen *Dynamik* (vgl. Czada/Schimank 2000).

Das Konzept der Alltagspolitik fokussiert solche *dynamischen* Zusammenhänge von Lebenswelt und Politik jenseits der Frage ihres institutionellen Handlungs-Rahmens. Das Politikfeld *Gesellschaftspolitik* regelt die Reichweite der Makropolitik in den Alltag hinein und entscheidet, ob und auf welche Weise bestimmte Formen des Zusammenlebens, des Glaubens, der Kindererziehung staatlich eingeschränkt oder gestützt werden sollen – wie 2012 am Thema Beschneidung diskutiert. *Alltagspolitisches Handeln* dagegen bezeichnet die Selbstregulierungsprozesse innerhalb des lebensweltlichen Systems (z.B. einer Glaubensgemeinschaft) inklusive ihrer Auswirkungen auf das politische Makrosystem. In gesellschaftlichen Mikrokosmen sind ähnliche *Verteilungskämpfe* und *Prozesse der Machtbildung und Normsetzung* zu beobachten wie in Makrokosmen. "Mikropolitizieren" bedeutet, das Handeln von Kollektiven außerhalb von Institutionen zwar von externen Strukturen bestimmt zu sehen, die jedoch durch das eigene Handeln in veränderter Form rekonstruiert werden. Geschlechterrollen, Erziehungsvorstellungen oder Höflichkeitsregeln zum Beispiel werden nicht staatlich verordnet, sondern in alltäglichen Aushandlungsprozessen generiert. Sie führen ein Eigenleben gegenüber politischen Eingriffen. Mikropolitik umfasst die Chance und Notwendigkeit von Individuen, den makropolitischen Handlungsrahmen eigenständig zu interpretieren und zu gestalten, ohne von ihm determiniert zu sein (vgl. Küpper/Ortmann 1988: 7ff.).

Um die normalerweise subtil und unreflektiert ablaufenden Prozesse der mikropolitischen Machtbildung und Normsetzung idealtypisch zu erläutern, wählt Heinrich Popitz in seiner klassischen Analyse außergewöhnliche und zugespitzte, aber realistische Exempel, die mit dem sozialwissenschaftlichen Modell der Inselgeschichten verwandt sind (vgl. Kap. 7.1 u. 10.6). Es handelt sich um Gründungssituationen in begrenzten Räumen, welche die Handelnden jeweils mit leeren Händen und ähnlichen Voraussetzungen betreten: Ein Schiff, ein Kriegsgefangenlager und eine Erziehungsanstalt für Jungen (vgl. Popitz 1992: 185ff.). Weil sich die Betroffenen auf elementare Bedürfnisse

und knappe Güter konzentrieren müssen, werfen sich in jedem dieser Kontexte zwingend die politischen Grundfragen nach Güterverteilung, Entscheidungsverfahren und Machtverteilung auf. Im Verlauf des Auseinandersetzungsprozesses werden sie faktisch oder – seltener – reflektiert beantwortet.

Die Verteilungs- und Entscheidungsfragen stellen elementare, kontextübergreifende Grundprobleme oder Axiome des Politischen dar, auf deren kontroverser Beantwortung verschiedene Gesellschaftsmodelle beruhen (vgl. Kap. 8). Diese verfremdeten Beispiele verdeutlichen lebensweltliche Strukturen als alltagspolitische Setzungen, die von den sozialen AkteurInnen häufig nicht als Handlungen, sondern als ontologische Zustände wahrgenommen werden: "Das ist halt so", "das war immer schon so" und "da kann man eh nichts gegen tun". In der Lebenswelt werden jedoch, wie auch in der institutionellen Politik, Vorstellungen einer besseren Gesellschaft ausgehandelt und umgesetzt. Über Normsetzungen, Verhaltenskodizes und Rollenzuschreibungen, die als "allgemeiner Consensus" (Popitz 1992: 186) jedem Lebensstil immanent sind, werden soziokulturelle Orientierungsrahmen, Milieus und Gewohnheitsmuster festgelegt, innerhalb derer Menschen individuelle Gesellschaftsbilder ausbilden und eigene und fremde Problemlagen wahrnehmen, bewerten und zu lösen versuchen (vgl. Kap. 9). Zugleich zwingen interne Konfliktlagen diese Mikrogesellschaften zu permanenter, quasi-politischer Neuorientierung.

Anders als die institutionelle Politik kennt die Alltagspolitik jedoch keine zentrale Entscheidungs-Instanz. Sie funktioniert durch die dezentrale Koordination einzelner Machtausübungen und Konsensbildungen, indem einzelne soziale Gruppen in ähnlicher Weise wie andere soziale Gruppen kulturelle Muster verbindlich übernehmen, variieren oder neu gestalten. Der Erfolg nicht-intentionaler Normsetzungen hängt entscheidend davon ab, inwiefern Menschen innerhalb bestimmter Handlungskontexte – zu Recht oder zu Unrecht – davon ausgehen, *die große Mehrheit* der dort Involvierten *erwarte* die Einhaltung bestimmter Normen. Dieses Phänomen nenne ich die alltagspolitische Dimension der "Macht des Faktischen" oder auch "latentes alltagspolitisches Handeln". Die milieuabhängigen *und* -übergreifenden Ähnlichkeiten und Verbindlichkeiten sozialer Normen (vgl. Kap. 8.4) werden durch positive Bestätigung, Zugehörigkeit und Anerkennung positiv und durch Sanktionsmöglichkeiten wie Liebesentzug, Mobbing, sozialer Ausschluss negativ gewährleistet. Diese Einflüsse dürften unmittelbar handlungsprägender sein als unpersönliche staatliche Sanktionen. Selbst scheinbar oberflächliche Auseinandersetzungen über Vorstellungen vom "guten Leben" sind bereits Zeichen der gesellschaftlichen Positionierung. Sie enthalten ein politisierendes Potenzial insofern, als individueller Wunsch und politische Wirklichkeit sich aneinander reiben können: "Geschmacksfragen sind gleichsam Auseinandersetzungen mit Gesellschaft, mit sozialer Ungleichheit und Differenz" (Schelle 2003: 195f., 200). *Manifest* politisch wird der Alltag

allerdings erst dann, wenn er nicht mehr reibungslos funktioniert, wenn der allgemeine soziale Konsens in einer bestimmten Situation nicht zur Konfliktlösung beiträgt, unbekannt ist oder in Frage gestellt wird:

"Regelung des Zusammenlebens wird umso politischer, je weniger sie erfolgt aufgrund von anerkannten Sachgesetzmäßigkeiten und schon vorhandenen gemeinsamen Interessen und Überzeugungen, anders ausgedrückt, je mehr die Gemeinsamkeit der in eine Situation verwickelten Menschen sich reduziert auf das Faktum der personalen Betroffenheit als beteiligte Person." (Sutor 1984: I/62)

Diese alltagspolitische Normsetzungspraxis wirkt über "gesamtgesellschaftliche Trends" auf die politische Struktur zurück (vgl. Streit 1994: 352). Zum einen entscheidet sich in der Privatsphäre, welche Probleme überhaupt öffentlich wahrgenommen werden und damit politisch-institutionell relevant. Der jahrhundertalte alltägliche private Kampf von Mädchen und Frauen um ihre Anteile an der häuslichen und gesellschaftlichen Macht musste zunächst *entindividualisiert*, als *allgemeines Strukturproblem* identifiziert werden. Die ihm innewohnende *politische* Norm-Struktur zu erkennen ermutigte schließlich das gemeinsame, öffentliche Handeln der Betroffenen. Die zunehmende wissenschaftliche oder mediale Auseinandersetzung mit dem Thema und politische Veränderungen wie das Frauenwahlrecht spielten dabei eine verstärkende Rolle. Ich nenne dies *alltagspolitische Politikermöglichung*.

Zum anderen bestimmt die etablierte Alltagsmoral, welche rechtlichen Verbindlichkeiten auch tatsächlich zu verinnerlichten, handlungsrelevanten Normen werden. Die Eigenständigkeit und Eigenlogik eines tradierten kulturellen Wertesystems prägt den Umgang mit Institutionen (vgl. Meyer 2003: 193ff.). So erklären sich – neben anderen Gründen – die immensen Probleme während der Weimarer Republik oder aktuell (2012) in Irak, Afghanistan, Libyen, Ägypten und Tunesien, neue demokratische Prinzipien gesellschaftlich zu verankern. Auch das staatlich garantierte Recht auf Abtreibung muss noch lange nicht korrespondieren mit dem moralischen Recht, das ein familiäres Umfeld einem Mädchen zugesteht. Die Frage, ob sie ihr Recht durchsetzen kann, ob sie sich überhaupt traut, institutionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen, ist also zuallererst eine alltagspolitische, dann erst eine juristische. Ich nenne dies den *alltagspolitischen Gesetzesfilter*.

Diesen elementaren Zusammenhang von Mikro- und Makroebene verdeutlicht Colemans einflussreiche soziologische Handlungstheorie. Demnach lassen sich nachhaltige Veränderungen eines sozialen Makro-Systems nur *herbeiführen* oder *erklären*, wenn man von der Makroebene (Staats-, Wirtschafts- oder kollektives Wertesystem usw.) "hinabsteigt" auf die individuelle Handlungsebene und die dortige "interaktive Emergenz" makrosozial relevanter Phänomene einbezieht (vgl. Coleman 1991: 2ff.).

Der um Alltagspolitik erweiterte Politikbegriff betont damit die Wechselwirkung gesellschaftlicher Teilsysteme für den sozialen Wandel. Jedes Subsystem bildet eine dominante Wahrnehmungs- und Handlungslogik aus,