

Das Soziale, das Politische und die politische Bildung

Roland Reichenbach

Die folgenden Erläuterungen haben zum Ziel, die Bedeutung des sogenannten »Politischen« zu erhellen. Dieses soll erstens keinesfalls als das (radikal) »Anderere« offizieller Politik verklärt werden; zweitens ist es zugleich deutlich vom sogenannten »Sozialen« oder »Gesellschaftlichen« abzuheben, wobei seine lebensweltlichen Bezüge nicht zu leugnen sind. Mit dieser im Grunde begrifflichen Skizze, die zwischen politischen Arenen, Strategien und Partizipationsformen unterscheidet, wird gleichzeitig ein Verständnis von politischer Bildung vertreten, welches einen vergleichsweise »exklusiven« Charakter besitzt, d.h. nicht mit Lernprozessen des sozialen Verstehens gleichzusetzen ist.

Das Soziale ist nicht das Politische

Hannah Arendt weist in »Vita activa« darauf hin, dass die aristotelische Bestimmung des Menschen als politisches Lebewesen im Lateinischen (schon bei Seneca) als *animal sociale* wiedergegeben werde, bis es dann bei Thomas von Aquin heiÙe: »homo est naturaliter politicus, id est, socialis«, der Mensch sei also von Natur aus politisch, das heißt gesellschaftlich (Arendt 1996: 34). »In Wahrheit«, so Arendt, »liegen die Dinge ganz anders, und die Selbstverständlichkeit, mit der hier das Gesellschaftliche an die Stelle des Politischen tritt, verrät mehr als alle Theorien, wie sehr die ursprüngliche griechische Auffassung von dem, was Politik eigentlich ist, verlorengegangen war« (ebd.). Doch Arendt interessierte »das Politische«, das »politische Leben«, wie man auch gerne sagt, sie ist nicht Theoretikerin der politischen Institutionen, Inhalte oder Prozeduren, sondern Betrachterin einer Lebensdimension, die scheinbar nicht dem Bereich des Notwendigen zuzuordnen ist. Das Politische kann im Unterschied zur Politik verlorengehen – so kann die Lektion Hannah Arendts gelesen werden –; das Politische kann uns Menschen abhandenkommen, aber auch wieder unerwartet in Erscheinung treten, was so viel heißt wie: dass wir das Politische weder besitzen, noch nach Belieben herstellen oder kontrollieren können. Vielmehr scheint es sich gerade dann zu entziehen, wenn man auf

es zugreifen will. Eine Möglichkeit, das Politische zumindest im Geist zum Verschwinden zu bringen, besteht darin, es mit dem Sozialen gleichzusetzen.

Auf begrifflicher Ebene fällt die soziale Dimension des Lebens und des Denkens nicht mit der politischen Dimension des Lebens und Denkens zusammen. Für die politische Bildung ist bedeutsam, dass das soziale Lernen und das politische Lernen nicht das gleiche sind und das politische Lernen auch keine Teilmenge des sozialen Lernens darstellt, wie man vermuten könnte. Das soziale Lernen geht dem politischen Lernen wohl *ontogenetisch* voraus, ist aber nicht seine *ontologische* Voraussetzung. Doch nicht nur begrifflich, sondern auch empirisch korrelieren das politische Lernen und soziales Lernen *nicht* positiv, sondern scheinen *unabhängig* voneinander zu sein, mitunter sogar negativ zu korrelieren. So wurde beispielsweise in der sogenannten »Sachsen-Anhalt-Studie« (Krüger et al. 2002) »dem Zusammenhang von Prosozialität und Verständnis für das politische System der Demokratie nachgegangen« (Reinhardt 2009: 862): Die Indikatoren »für das Verständnis von Demokratie«, so Sibylle Reinhardt – eine der Autorinnen der Studie –, »zentrierten um die *Konflikt-Logik* dieses Systems, das den *Auseinandersetzungen* pluraler Interessen, Werte und Lebensgeschichten einen *verfassten Rahmen* gibt. Die *Konkurrenz* um Problemdefinitionen und Lösungswege bestimmt die parlamentarische Demokratie, die Konsense auf Zeit herstellt, aber nicht die objektive Richtigkeit vorgegebener und lediglich zu findender Antworten postuliert« (ebd.; Herv.d.V.). Diese Statements bzw. Items lauteten:

- »Die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.«
- »Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.«
- »Die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Sonderinteressen des Einzelnen stehen.« (Reinhardt 2009: 862f.)

Die Zustimmung zu diesen Aussagen wurde als »Negation der Konflikt-Logik des politischen Systems der Demokratie zu Gunsten einer Vorstellung von Einheitlichkeit und direkter Kooperation« verstanden (Reinhardt 2009: 863). Die Dimension der bzw. die Indikatoren für »Prosozialität« wurden faktorenanalytisch aus einer »großen Zahl unterschiedlicher Werte« gefasst, darunter Hilfsbereitschaft, Ausgleich suchen im Streitfall, alle Menschen gleichberechtigt behandeln, soziale Unterschiede abbauen, Rücksicht nehmen, fair und gerecht sein (vgl. ebd.). Die befragten (12- bis 18-jährigen) Schülerinnen und Schüler der achten, neunten und elften Klassen aller Schulformen befanden diese prosozialen Werte insgesamt für wichtig, doch: hohe Prosozialität »ging nicht einher mit dem Verständnis für das konflikthafte System der politischen Demokratie. Eher im Gegenteil: Die Gruppe

mit dem höchsten Wert für Prosozialität stimmte den anti-pluralistischen Aussagen am stärksten zu« (ebd.).

Dieser Befund verwundert m.E. wenig, stehen doch im Bereich des Sozialen das *Miteinander* und die *Kooperation* im Vordergrund der interpersonalen Kommunikation und Interaktion, während sowohl Politik wie auch das Politische gerade die Arena bzw. Arenen bezeichnet, in welchen vor allem das Gegeneinander und der Kampf, zumindest die Auseinandersetzung im Zusammenleben, zum Ausdruck kommen soll. Wer sich am *agonalen* Charakter des Politischen sowie der Politik stört und politisches Leben idealerweise als ein großes Miteinander verstanden haben möchte, für den oder die fallen das Politische und Soziale offenbar zusammen. Dieses »Zusammenfallen« – im Grunde ein Zusammenfallen des Denkens – ist gleichbedeutend mit dem Verlust eines überzeugenden *Begriffs* von Politik einerseits und in der Folge – möglicherweise – andererseits auch der *Praxis* des Politischen. Die entsprechende Entgrenzung des Politikbegriffs, die in der deutschsprachigen Pädagogik eine gewisse Tradition besitzt, die aber auch von poststrukturalistischen, postmodernen, konstruktivistischen und feministischen Autorinnen und Autoren – natürlich vor allem auch mit guten Gründen – vorangetrieben worden ist, hat zur Konsequenz, dass nicht mehr klar sein kann, welche Praktiken das Attribut »politisch« verdienen und welche nicht.

Die Entgrenzung des Politikbegriffs wird von einer zweiten diskursiven Entgrenzungspraxis begleitet und unterstützt: der Entgrenzung des Pädagogischen. Pädagogisierung und Politisierung – diese leider momentan expandierenden Formen des Wahrnehmens und Deutens – gehen Hand in Hand: das Kind wird politisiert, der Erwachsene pädagogisiert. Diese Tendenzen, so könnte man sich aber erinnern, sind bisher vor allem für autoritäre Staats- und Herrschaftsgebilde typisch gewesen; wo Erwachsene »erzogen« oder »umerzogen« werden und sich Kinder früh an politische Doktrinen und Rhetorik gewöhnen sollen – und mögen diese Praktiken im humanistischen Gewand in Erscheinung treten –, dort ist das vorläufige Ende des politischen Lebens erreicht. In totalitären, aber auch autoritären Herrschaftsregimen (was nicht das gleiche ist) transformiert sich die Möglichkeit, öffentlich Nein zu sagen – wie ja alle wissen –, von einem Recht in ein gefährliches, unter Umständen lebensgefährliches Unterfangen.

Die Möglichkeit, sich öffentlich gegen Erlasse und Praktiken offizieller Herrschaft zu äußern, ohne dabei gravierende Sanktionen fürchten zu müssen, fungiert daher als zentrales Kriterium für die Existenz des politischen Raumes. Distanzierungsrechte sind so fundamental wie Partizipationsrechte, wenn nicht in gewisser Weise noch bedeutungsvoller. Partizipation allein besagt im Hinblick auf die Existenz des politischen Lebens überhaupt nichts – so wurde und musste auch in der Hitlerjugend partizipiert werden: Partizipationsrechte haben ihren politischen Sinn nur in der Verknüpfung mit gleichgewichtigen Distanzierungsrechten. Das ist auch der Grund, warum die meist unumgängliche soziale, gemeinschaftliche

Partizipation zunächst nichts mit Politik oder dem Politischen zu tun haben kann – und das gilt auch für Gemeinschaftsformen in demokratischen Gesellschaften. Zwischen der Idee der Gemeinschaft und dem Ethos der demokratischen Lebensform besteht sogar ein Spannungsverhältnis, so dass es immer ambivalent bleiben muss, Gemeinschaft (im Unterschied zu Gesellschaft) als »demokratisch« zu bezeichnen. Jacques Rancière übertreibt m.E. nicht, auch nicht rhetorisch, wenn er schreibt: »Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt« (Rancière 1994: 105). Die demokratische Lebensform stellt die Gemeinschaft gerade durch ihre Diskursivität, ihre Skepsis gegenüber Wahrheitsansprüchen und ihre Unverbindlichkeit bezüglich Partizipationspflichten nicht nur tendenziell, sondern prinzipiell in Frage. Die Gemeinschaft ist insofern nicht demokratisch, als sie sich nicht primär als Forum für Auseinandersetzung und Interessenkoordination verstehen kann, sondern vielmehr an ein inhaltlich spezifisches »Gut« gebunden ist (z.B. die Beziehung zu Gott oder die Einheit der Familie oder den Teamgeist eines Handlungs- und Herstellungsprojekts). Gemeinschaft hat deshalb in der Regel nicht nur für konkurrierende Güter keinen Platz, sondern muss sich insbesondere in der modernen Situation auch ständig gegen zentrifugale Kräfte schützen, die sie zu sprengen drohen. Zumindest muss sie regelmäßige Rituale veranstalten, welche die Einheit der Gemeinschaft wenigstens äußerlich demonstrieren und zelebrieren.

Gesellschaft als Gemeinschaft begreifen ist unpolitisch und im Bereich der Herrschaft typisch für Autoritarismus und Tyrannei. Diese Gefahren stecken in den zeitgenössisch vielerorts erstarkten Nationalismen und den nun weithin geduldeten ethnozentrischen Narrativen. Die Individuen sollen zu einem soliden Identitäts-, Einheits- und Sozialklumpen zusammengeschweißt werden, der sich selbstbezüglich abschottet und unempfindlich wird für die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und das Leiden all derjenigen, die nicht dazugehören. Von politisch relevanter Individualität und Autonomie des Einzelnen kann hier nicht mehr die Rede sein.

Tatsächlich kommt hingegen dort, wo offizielle Politik zu bloßer Herrschaft oder aber Verwaltung verkommt und das politische Leben erlahmt, dem Menschen als einem *sozialen* Wesen die zentrale Bedeutung zu. Im Extremfall: Verfolgten, von Missachtung, Misshandlung oder gar Mord und Totschlag bedrohten Menschen wird und wurde in dunklen Zeiten nicht primär aus politischen Motiven geholfen, sondern aus sogenannten »humanitären« oder »menschlichen« Gründen, und »menschlich« heißt dann offenbar: des Mitgefühls und Mitleids fähig zu sein und auch jenen zu helfen, von denen man gar nicht wissen kann, welche politischen oder anderen Motive sie möglicherweise haben. Im sogenannten Sozialen stecken also auch die Wurzeln von Menschenwürde und Selbstachtung. Das ist elementar, so elementar, dass es mit Politik oder dem Politischen zunächst nichts zu tun haben kann: Um Unbekannten und Fremden zu helfen, sind keine politischen Mo-

tive nötig, auch keine politischen Kenntnisse oder Standpunkte, aber Mitgefühl – *compassion*.

Zur (europäischen) Vielfalt der Vorstellungen von »politischer Bildung«

Die Gleichsetzung von sozialem und politischem Lernen ist – natürlich nicht ausschließlich – eine sehr deutschsprachige Angelegenheit. So hat denn auch die »Politische Bildung« im deutschsprachigen Raum einen vergleichsweise guten Ruf, d.h., man hält sie für wichtig oder zumindest unterstützenswert. Dies trifft insbesondere für Deutschland zu (vgl. z.B. Himmelmann 2005; auch Edelstein/Fauser 2001). In anderen europäischen Ländern steht die – vor allem schulische – politische Bildung (im engeren Sinne) hingegen häufig unter »Ideologieverdacht«. So will man in den Benelux-Staaten »Politisierungen« der (und in der) Schule möglichst vermeiden und/oder ist gegenüber jeder »Staatspädagogik« skeptisch (vgl. Mickel 2005). Die nordische Ländergruppe, vor allem die im »Nordischen Rat als skandinavische Wirtschafts- und Wertegemeinschaft organisierten Staaten Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland«, verfügt, so Wolfgang W. Mickel, »angesichts ihrer demokratischen Tradition über kaum einen expliziten didaktischen Begriff« von politischer Bildung, die ihrerseits eher parteipolitisch und propagandistisch verstanden wird (ebd.: 644). In Irland ist Staatsbürgerkunde ein Pflichtfach, jedoch der Unterstufe, in England ist »political education« eine kompensatorische Veranstaltung für schwache Schülerinnen und Schüler, welche die Schule frühzeitig verlassen (ebd.: 645). Manche südeuropäischen und osteuropäischen Staaten haben aufgrund ihrer »geschichtlichen, sozialen und sicherheitspolitischen Situation« ein »hohes politisches Bewusstsein«, doch die Art der politischen Bildung bzw. vielmehr »staatsbürgerlichen Erziehung« wird in Spanien, Griechenland, Portugal oder Italien unterschiedlich akzentuiert (ebd.: 645f.). In der zentraleuropäischen Staatengruppe – Österreich, Frankreich und Deutschland – sieht die Situation wiederum anders aus. So ist das republikanische Bewusstsein in Frankreich sehr ausgeprägt, politische Bildung daher vor allem sozial bzw. gesellschaftlich vermittelt und nicht als explizites Schulfach angelegt. In der alten BRD gab es nach Ende des Zweiten Weltkrieges die sogenannte *Re-Education*, die von den Amerikanern angestoßene politische Re-Sozialisation; in Österreich wurde dieselbe zunächst als weniger dringlich empfunden (ebd.: 648ff.), während in der DDR das Fach »Staatsbürgerkunde« etabliert worden ist, welches in die marxistische Gesellschaftstheorie und die politische Ökonomie einführen sollte. Das sind nun nur wenige, eher lose hingeworfene Bemerkungen zu der erstaunlichen Vielfalt der politischen Bildung und nur in den europäischen Schulsystemen; jedenfalls gibt es bis heute keine offizielle politische Bildung *der*

Europäischen Union und auch keine offizielle politische Bildung *über* die EU. Das ist m.E. nicht bedenklich, aber sicher bemerkenswert.

Auch was unter »Demokratie« – deskriptiv wie auch normativ – verstanden wird, ist in Europa sowohl national als auch regional und sogar ethnisch-kulturell unterschiedlich geprägt. Es gibt kein einheitliches Bild, außer man steigt so hoch hinauf ins Begrifflich-Abstrakte, dass man die bildungspraktisch bedeutsamen Differenzen gar nicht mehr erkennen kann. Natürlich gibt es aber immer wieder mehr oder weniger bedeutsame empirische Untersuchungen zur politischen Bildung in zahlreichen Ländern Europas, darunter etwa die früheren IEA-Studien und die daraus resultierenden ICCS-Studien (vgl. z.B. zu ICCS 2016: Abs/Hahn-Laudenberg 2017).¹ In diesen Studien geht es meist um politisch relevantes Wissen und politisch relevante Einstellungen sowie das Interesse an politischen Fragen. Dies lässt sich mit quantitativen Methoden empirisch erfassen, ganz im Unterschied zu den Dimensionen des Politischen.

Günstige Sozialisationsbedingungen

Was für das Demokratieverständnis gilt, trifft natürlich auch, vielleicht noch vermehrt, für den Begriff der Politik zu. Während strittig ist und bleibt, was das »Wesen« der Politik bzw. des Politischen ist, gilt es heute als weitgehend akzeptiert, dass zumindest drei, immer wieder zitierte Dimensionen für den Politikbegriff konstitutiv sind: die *institutionelle* Dimension (genannt *polity*), die *inhaltliche* Dimension (genannt *policy*) und die *prozessuale* Dimension (genannt *politics*). Also könnte man vermuten, dass auch der Begriff der politischen Bildung in dieser Art recht gut umrissen werden könnte, würde es sich doch um Wissen, Urteils- sowie Handlungskompetenzen in den drei vergleichsweise klar abgrenzbaren Bereichen von *polity*, *policy* und *politics* handeln müssen. Dem ist aber nicht so und man fragt sich warum. Es liegt sicher zum einen daran, dass nicht genügend zwischen der sozialen und der politischen Dimension unterschieden wird, ja dass man diese Unterscheidung gar nicht machen *will*, kurz: es liegt an der *normativen Überladung* der politischen Bildung, die im deutschsprachigen Raum konzeptionell kaum von sozial-moralischer Bildung unterschieden wird. In diesem weiten Verständnis des Politischen verstecken sich die moralischen Vorstellungen über den guten Menschen und die engagierte Bürgerin, den Bürger, der prosozial eingestellt und kompromissbereit ist, der Rassismus, Sexismus, Nationalismus und Ethnozentrismus ablehnt. Die Moralisierung des politischen Bereichs hat tiefe Wurzeln, die sicher auch mit dem neuzeitlichen und schließlich modernen Aufstieg des Sozialen zu tun

1 Zu den IEA-Vergleichsstudien vgl. z.B. Torney-Purta et al. 2001; zur Evaluation des BLK-Programms »Demokratie lernen und leben« vgl. z.B. Diedrich et al. 2004.

haben. Es ist auffallend, dass, wer vom »Politischen« spricht – im Unterschied zu »bloßer« Politik –, dieses Politische heute kaum definieren muss (was auch schwierig ist, dazu weiter unten) und es – damit verbunden – auch vom sogenannten »Sozialen« oder »Gesellschaftlichen« nicht abheben muss. Diese mangelnde Differenzierung ist m.E. analytisch sowie theoretisch nicht überzeugend und hat vor allem einen unpolitischen Charakter.

Aus pädagogischer und bildungstheoretischer Sicht kann man also sagen, dass viele der Ziele, die unter dem Label von Politik in der Schule, aber auch außerschulisch angestrebt werden, letztlich Ziele einer sozial-moralischen Bildung sind, die man mit anderen »Treatments« als dem Pseudo-Politischen ebenso gut und vielleicht noch besser erreichen kann, etwa im Medium der Künste, insbesondere in der Literatur und natürlich durch das Theater. Diese kulturellen Zugänge haben u.a. den Vorteil, dass der junge Mensch hier ganzheitlicher angesprochen wird – auch etwa als Leibkörper – und seine Ausdrucksfähigkeit freier, individueller und dezidierter gestärkt wird als im so häufigen und so häufig ätzenden Austausch über politisch relevante *Meinungen* in der Schule (worauf man natürlich dennoch nicht verzichten soll). Über die günstigen Sozialisationsfaktoren für sozial-moralische Bildungsprozesse wissen wir im Grunde genügend Bescheid. So hat Wolfgang Lempert – ausgehend von den einschlägigen Arbeiten von Durkheim, Piaget, Kohlberg, Hoffmann, Garbarino und Bronfenbrenner – auf doch recht solidem Fundament schon vor Jahren folgende fünf günstige Sozialisationsbedingungen zusammengefasst:

- »1. Kontinuierliche emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung – mit einem Wort: Wertschätzung – durch Autoritätspersonen und *peers*,
2. offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten,
3. Chancen zur Teilnahme an relativ symmetrischen Kommunikationsprozessen,
4. Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen und
5. Chancen der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen« (Lempert 1989: 155).

Damit will ich auch angedeutet haben, dass es viele Möglichkeiten gibt, wie diese Bedingungen realisiert werden können, und dass es abwegig wäre zu glauben, diese müssten inhaltlich, prozedural oder institutionell meistens oder gar immer etwas mit Politik zu tun haben.

Politische Arenen und politische Strategien

Zwischen den drei Dimensionen – *polity*, *policy* und *politics* – des Politikbegriffs zu unterscheiden, ist mittlerweile, wie gesagt, so konventionell wie auch überzeugend. Dass es überhaupt zu politischen Institutionen kommt, in denen politische

Anliegen mit bestimmten Strategien geregelt werden sollen, hat natürlich mit der Bedürfnisnatur des Menschen, d.h. mit seinen *Interessen* zu tun. In der Politik geht es um Interessen, partikulare und gemeinsame Interessen. Interessen werden vor allem *verhandelt*, d.h. sozial koordiniert, weniger *argumentiert*. Die mit Interessen verbundenen konkreten *Positionen* werden mit Argumenten gestützt oder – mit Gegenargumenten – geschwächt, aber natürlich nicht die Interessen selber! Wäre Politik tatsächlich eine reine Argumentationspraxis, so könnte sie auch als *konsensorientiert* verstanden werden: man möchte dann selbst den politischen *Gegner* mit Argumenten überzeugen und hoffte auf seine »rationale Motivation«. Diese Sicht ist natürlich naiv und die Erfahrung zeigt seit der Antike, dass man sich mit politischen Gegnern nicht auf der Basis von Argumenten konsensuell einigen kann. *Argumentationskonsense* kommen in der politischen Arena sowieso nicht vor, selbst innerhalb des gleichen Lagers sind sie selten. *Ergebniskonsense* sind dahingegen schon etwas häufiger, d.h., man mag aus unterschiedlichen Motiven und unterschiedlichen Argumenten einer Position zustimmen (vgl. Giegel 1992). Aber auch sie sind selten. Entschieden wird am Ende in fast allen Fällen vielmehr mit Hilfe der Mehrheitsregel. Demokratische Politik ist, mit anderen Worten, der Erfahrung geschuldet, dass der Konsens nicht gefunden wird. Daher steht nicht der Konsens, sondern der Dissens im Mittelpunkt der Politik und des Politischen. Die gesellschaftlich bzw. sozial, aber auch bildungstheoretisch zentrale Frage heißt am Ende eben nicht: Wie bringt man einen Argumentationskonsens zustande? – sondern: Wie kann man mit Dissens zusammenleben, halbwegs gesittet, vor allem gewaltfrei?

Um Mehrheiten für eine Sache zu gewinnen, braucht politische Tätigkeit Macht, die politisch engagierten Menschen wollen, dass man ihre Anliegen unterstützt. Politik ist immer Machtgebrauch oder Machtmissbrauch. Das altgriechische *krattein* – wie in *Demokratie* – heißt Macht ausüben. Hier spielt die sogenannte Überzeugungsarbeit natürlich eine wichtige Rolle. Sie ist faktisch aber kaum von der Überredungsarbeit zu unterscheiden. »Überzeugend« ist man immer nur im eigenen Lager, während die im anderen Lager ja nur »überreden«: Ob ein Argument überzeugt oder bloß »überreden« soll, hängt offensichtlich meist von der Meinung ab, die man schon teilt, d.h. von der Nähe der eigenen Meinung zum geäußerten Argument. Argumente scheinen vor allem dann glaubwürdig zu sein, wenn sie meine Interessen unterstützen bzw. nicht gefährden. Je mehr ich eine Meinung schon habe, desto mehr überzeugt sie mich. Das ist die mehr oder weniger bittere Wahrheit der sogenannten rationalen Motivation im Bereich des Politischen – der tiefere Grund dafür liegt, wie gesagt, in den (mehr oder weniger legitimen) Interessen der Parteien oder politischen Lager. Politik ist also der Versuch, den Konflikt zu lösen, der aus gegenläufigen Interessen und damit verbundenen artikulierten Positionen entstanden ist. Die strukturelle Vorbedingung dieser Praxis ist die Knappheit der Ressourcen, um deren Nutzung eben gestritten wird. Im Schlaraffenland ist keine

Politik nötig. Wenn die Knappheit zu groß ist, kann auch Politik sie in der Regel nicht lösen, dann steigt die Wahrscheinlichkeit – zumindest wenn es um vitale Interessen geht –, dass der Konflikt physisch (z.B. militärisch) gelöst wird. Kurz: Der Interessenkonflikt ist die hauptsächliche Ingredienz der Politik – als *polity*, als *policy* und als *politics*. Natürlich sind die Interessen selber – wie Sicherheit, wirtschaftliches Auskommen, Autonomie, rechtliche Anerkennung oder Zugehörigkeit – tief im *Sozialen* verankert.

Nun ist es – um das Politische in diesem Zusammenhang zu und in Abgrenzung von »bloßer« Politik zu bestimmen – sinnvoll, eine weitere Dreiteilung in Betracht zu ziehen, namentlich die Unterscheidung der *politischen Arenen*. Thomas Meyer (1994) greift in »Transformation des Politischen« eine Typisierung politischer Arenen auf, welche Jürgen Habermas schon in »Die neue Unübersichtlichkeit« (1985: 158ff.) vorgeschlagen hat. Danach kann zwischen drei *Ebenen* politischer Arenen unterschieden werden.²

(1) In der obersten politischen Arena werden die »operativen Entscheidungen« getroffen; es ist die Ebene des *Politikvollzugs*, d.h. des Vollzugs der Macht. Es ist die Arena der »Gefechte um die machtpolitischen Alternativen, die in Gesetzen und Verordnungen, Verwaltungsakten und Ämterbesetzungen, Vereinbarungen und Verträgen die machteschützte Ordnung schaffen, die dem politischen Leben Formen und Grenzen geben soll« (Meyer 1994: 53). Es handelt sich hierbei um die Arena der *Entscheidungen*, nicht um jene der großen *Diskurse*, vielmehr werden hier die *operativen* und *institutionellen* Strategien (vgl. unten) vollzogen, die in der mittleren politischen Arena verhandelt worden sind. Es ist die Ebene, auf welcher sich politische Macht »verwirklicht«.

(2) Die mittlere Arena ist der »Schauplatz der großen Diskurse« (ebd.: 53), auf sie fällt das ganze Licht der Öffentlichkeit. Hier wird um Grundlagen, Richtungen und Ziele der politischen Entscheidungen gekämpft. Es ist die Ebene, auf der die Medien eine herausragende Rolle spielen: die »Wortführer von Verbänden und Parteien, Wissenschaft und Wirtschaft, Kirchen und Bürgerinitiativen« (ebd.), und Wortführer der Medien selbst melden sich in ihnen zu Wort. Alle melden sich zu Wort, kämpfen um die Präsenz in den Medien, in denen sie ihre Sichtweisen, Interessen, Programme und Kritik an den anderen äußern können. Diese mediatisierten Diskurse leben von Darstellung und Verstellung, aber auch von der Möglichkeit, Verstellung aufzuzeigen. In dieser mittleren politischen Arena, die in Massendemokratien notwendigerweise von Massenkommunikationsformen geprägt wird, stellen sich kritische Fragen an die sogenannte »vierte Gewalt« selbst. Das massenmedial vermittelte Bild der Politik wird mitunter auch als wesentlicher Grund der Entpolitisierung und Entfremdung von Politik thematisiert (vgl. Meyer 1994:

2 Vgl. dazu ausführlich Reichenbach 2001.

144-159; Beck 1986; 1997). Die mediale Öffentlichkeit ist im Hinblick auf das Politische eine zweischneidige Notwendigkeit, die paradoxe Folgen haben kann, beispielsweise weil sie sich für ihr Überleben im Kampf mit den »nichtpolitischen« Medieninhalten bzw. Medien diesen selber in ihrer Attraktivität und ihrem Unterhaltungswert so anpassen muss, dass sie zum »Infotainment« verkommt, die Illusion des Verstehens und der Informiertheit bei vielen Konsumentinnen und Konsumenten fördert und möglicherweise jenen Teil der Bevölkerung genau dadurch entpolitisiert, der sich durch die Teilnahme an politischen Sendungen eigentlich auf dem Laufenden halten wollte.³ Unabhängig von dieser Problematik kann festgehalten werden, dass die Arena der großen Diskurse zwischen dem Vollzug der Macht (oberste Arena) und den Lebenswelten der Menschen (dritte oder unterste Arena) vermittelt.

(3) Diese dritte Arena bezieht sich auf die Schauplätze der »*Verarbeitung der Erfahrungen mit Alltag und Politik in der Lebenswelt*« (Meyer 1994: 54). Sie ist zweifelsohne die entscheidende Arena, aber entzieht sich den beiden anderen Arenen. Hier werden die *Stimmungen* und *Wünsche*, die *Hoffnungen*, *Ängste* und *Abneigungen* geformt und formuliert, welche in ihrer Gesamtheit einen Rahmen geben, welchen »große Politik« – wenn nicht kurzfristig, so aber doch auf Dauer – berücksichtigen muss, will sie ihre Legitimation aufrechterhalten. Meyer weist darauf hin, dass in dieser Arena kaum politische Ziele oder Programme formuliert werden. Vielmehr entstehen hier durch die Erfahrungen der besonderen Lebensbedingungen und im Vergleich derselben mit der wahrgenommenen großen Politik und ihren Darstellern die letztlich relevanten Neigungen und Abneigungen, Erwartungen und Enttäuschungen, Forderungen und Zurückweisungen, die das politische System sowohl stabilisieren als auch destabilisieren können. Die strategische Kommunikation von Seiten der Politik oder der Medien kann die Macht über die lebensweltliche Arena letztlich nie ganz erobern, wiewohl sie mit aller Wucht in sie hineinwirkt (vgl. ebd.: 54f.). Die lebensweltlichen Arenen können nicht durch Kommunikationen der Macht, sondern – wie in Fällen totalitärer oder fundamentalistischer Regime – nur durch *Gewalt* kontrolliert werden.⁴ Die politische Arena der Lebenswelt ist am Ende nicht kontrollierbar, weil sie nicht überschaubar ist, es handelt sich vielmehr um die tausendfachen Kommunikationen, Stellungnahmen, Kommentare etc. in den Familien, auf der Straße, in den Schulen, am Arbeitsplatz, in den Vereinen usw. Diese kurzen oder längeren Gespräche haben ihr eigenes Gewicht auch deshalb, weil sich der Einzelne kaum dauerhaft den Stellungnahmen entziehen kann, will

3 Gleichwohl darf mit Roger Girod (1997) behauptet werden, dass der »Nutzen«, gut über das politische Geschehen informiert zu sein, normalerweise – d.h. für die sogenannte Normalbürgerin, den Normalbürger – eher gering ist.

4 Aber wie mit Arendt formuliert werden kann, ist Totalitarismus nicht nur das Gegenteil von Demokratie, sondern überhaupt das Ende des Politischen (1994; 1995; 1996).

er oder sie nicht als uninformierte oder uninteressierte Person ohne Meinung vor der Mitwelt dastehen.

Entscheidend ist: die politische Wirklichkeit ist nicht der exklusive Besitz nur einer dieser Arenen. Eine solche Sicht – die nach Meyer leider für einflussreiche Teile des politischen Systems und der Medien typisch ist – stellt vielmehr eine *Verkennung* der Bedeutung der *lebensweltlichen* Arena dar und damit eine Verkennung und Verkürzung der Wege, auf welchen politisches Handeln zustande kommt. Politische Wirklichkeit kommt durch »willkürliche und unwillkürliche Wege der Verbindung« zwischen den drei Arenen zustande (ebd.: 55).

Nun unterscheidet Meyer weiter drei politische Handlungsstrategien, welche sich ihrerseits in besonderer Weise auf die drei Ebenen von politischen Arenen beziehen lassen:

(1) Die *programmatisch-operative Strategie* bezeichnet politisches Handeln, mit welchem durch einzelne Maßnahmen im Rahmen vorgegebener Institutionen vorgezeichnete Ziele erreicht werden sollen.⁵ Programmatisch-operative Strategien beinhalten also das »Endprodukt« politischen Handelns durch den Staat.

(2) Als *institutionell-rahmensetzende Strategie* bezeichnet Meyer dasjenige politische Handeln, mit welchem »politische oder gesellschaftliche Entscheidungs- und Beteiligungsverhältnisse neu geordnet werden« (ebd.: 56). Es umfasst einen sehr weiten Bereich von Veränderungen und Ausgestaltungen etwa des Wahlrechts, von der Staatsverfassung bis zur Betriebsverfassung, vom Recht der Aktiengesellschaften bis zum Parteigesetz etc. Dabei geht es institutionell-rahmensetzenden Strategien nicht um die »Herstellung von Endprodukten«, sondern um die »Einrichtung von Verfahren, die den Betroffenen selbst die Chance legitimer Beratung und Entscheidung garantieren« (ebd.).

(3) Der dritte Typus politischen Handelns wird als *kulturell-argumentative Strategie* vorgestellt. Diese bezeichnet ein Handeln, »das auf Verständigung und Überzeugung im Hinblick auf politische Entscheidungen oder das politische Handeln der Bürger zielt« (ebd.). Diese Strategie kann danach von jedem sozialen Ort ihren Ausgang nehmen und auch dann Veränderungen bewirken, wenn keine operativen oder institutionellen Programme umgesetzt werden. Sie kann aber auch zur Überzeugung führen, dass institutionelle Veränderungen nötig sind. Diese Strategie zielt auf die *politische Kultur*, d.h. auf Orientierungen, Handlungsweisen und Einstellungen. Nach Meyer, der hier ganz Habermas folgt, ist für den Erfolg argumentativer Strategien – wenn nicht ausschließlich, so doch primär – die Überzeugungskraft der besseren Argumente verantwortlich. Dagegen ist einzuwenden, dass in Bezug auf die mittels empirischen Studien erfasste *Argumentationsrealität* klar wird, dass es realiter gerade meist nicht um rationales Überzeugen geht,

5 Beispiele: Gewährung von Subventionen für bestimmte Investitionen, Veränderung der Steuersätze, Änderung der Abrechnungsverfahren im Gesundheitssystem etc.

sondern zuweilen vor allem um die »Kraft« des Überredens, dass also – dies sei wiederholt – der Unterschied zwischen Überzeugen und Überreden analytisch zwar notwendig, empirisch aber unklar bleibt (vgl. Reichenbach 1994: 225-246). Weiter kommt es in einem nicht gerade geringen Ausmaß auf die Kraft und Autorität der praktischen »Entschlossenheit« an, die weder eigentliches Überzeugen noch bloßes Überreden darstellt. Zentral bleibt hingegen der Gesichtspunkt, dass kulturell-argumentative Strategien die genannten politischen Arenen übergreifen und zwischen ihnen überhaupt die Verbindung darstellen: »Die in den kulturellen Verständigungsprozessen ausgebildeten Überzeugungen bilden nämlich einerseits den Maßstab, an dem die Bürger die Legitimität von Handlungsprogrammen messen, und andererseits die Maximen und Orientierungen, nach denen sie ihre eigene Realität ausfüllen und damit dem Politischen in der Lebenswelt Realität verleihen« (Meyer 1994: 57).

Die kulturell-argumentative Strategie bildet deshalb eine Art Metastrategie, welche die anderen Strategien politischen Handelns in ihrer Bedeutung überragt. Es ist aber genau diese Strategie, welche in ihrer Wirkungskraft vorzüglich Geringschätzung erfährt, was selber zu einer Verkürzung der politischen Wirklichkeit führt (vgl. ebd.). Operative und institutionelle Strategien werden in der mittleren politischen Arena verhandelt und in der oberen vollzogen – kulturelle Strategien politischen Handelns spielen primär in und zwischen der unteren und der mittleren Arena eine bedeutsame Rolle. Der politische Wirklichkeitssinn kann Meyer zufolge von unten – durch Naivität – wie von oben – durch Zynismus – gestört werden. Naiv ist es, die Vermittlungsbedingungen eigener Interessen im politischen Prozess nicht zu bedenken, zynisch ist es, die argumentativen Diskurse gewissermaßen bloß als Spielerei oder »Kommunikationsschmiere« zu betrachten, die im Grunde für die letzten Entscheidungen in der oberen Arena gar nicht nötig wären.⁶

Mit Blick auf die drei Arenen und die drei Formen von Handlungsstrategien kann m.E. auch ersichtlich gemacht werden, dass eine *strikte* Unterscheidung von Politik und dem Politischen letztlich nicht überzeugt! Natürlich ist das »Private nicht das Politische«, aber das Politische ist auch nicht unabhängig vom Privaten, vielmehr liegt das Politische gerade in der mehr oder weniger direkten, mehr oder weniger expliziten Interaktion von *oikos* und *polis*.⁷ Politik ohne das Politische ist

6 Z.B. weil die wahren und ausschlaggebenden Gründe von den Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmern auf den unteren Ebenen letztlich nicht durchschaut werden können. Der Zyniker betrachtet die politische Kultur als rein expressives Verhalten, als »Placebo-Politik« (vgl. Meyer 1994: 137).

7 Vgl. dazu die Antrittsvorlesung von Ulrich von Alemann: »Über das Politische«, gehalten am 03.11.1998 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft/Dokumente/Alemann/alemann_antrittsvorlesung.html (abgerufen am 30.11.2020).

möglich, aber wohl nicht dauerhaft überzeugend, und das Politische kommt idealerweise auch in der Politik zum Ausdruck, ansonsten gleicht die letztere nur zynischer Bürokratie, doch ein Politisches, das gänzlich von Politik getrennt ist und nicht die Politik anstrebt, d.h. die unterste Arena nicht verlassen will, ist zahnlos und wird über kurz oder lang in sich zusammenfallen. Daher liegt das intrinsische Ziel des Politischen wohl darin, Öffentlichkeit zu schaffen, Arendt (1996) würde vielleicht sagen, weltlich zu sein, John Dewey würde es anders fassen wollen (vgl. Dewey 1996). Und was in dieser Öffentlichkeit – gleichgültig wie die Arena konkret gestaltet wird – zum Ausdruck kommen soll, ist die Erscheinung des Konflikts von Interessen. Das Politische dient dem Erscheinen des Konflikts, seiner Sichtbarkeit. Zumindest in dieser Hinsicht hat es zunächst einen rein expressiven Charakter.

Der Begriff »öffentlich« lässt sich nach Arendt in zweierlei Hinsicht beschreiben. Erstens bedeutet er, dass etwas vor anderen Menschen als einer Allgemeinheit sichtbar und hörbar gemacht wird (Arendt 1996: 62), und zweitens meint Öffentlichkeit das *weltlich* Gemeinsame (ebd.: 65ff.); diese Bedeutungen hängen zusammen, sind aber nicht identisch. Die erste Bedeutung rekurriert auf den Umstand, dass Öffentlichkeit Wirklichkeit konstituiert: dass »etwas erscheint und von anderen genau wie von uns selbst als solches wahrgenommen werden kann, bedeutet innerhalb der Menschenwelt, dass ihm Wirklichkeit zukommt« (ebd.: 62). Gehörtwerden und Gesehenwerden konstituiert Realität, während jedes Innenleben immer ein »ungewisses, schattenhaftes Dasein« führen muss, es sei denn, es würde »entprivatisiert«, »entindividualisiert«, um in einer geeigneten Form öffentlich zu erscheinen (ebd.: 63). »Die Gegenwart anderer, die sehen, was wir sehen, und hören, was wir hören, versichert uns der Realität der Welt und unserer selbst« (ebd.). Deshalb kann die »vollentwickelte Intimität des privaten Innenlebens«, die sich der Neuzeit bzw. dem Niedergang des Öffentlichen verdanke, »naturgemäß nur auf Kosten des Vertrauens in die Wirklichkeit der Welt und der in ihr erscheinenden Menschen zustande kommen« (ebd.).

Regulative Ideen des antiken Polis-Ideals

Zwei wesentliche Elemente des antiken Polis-Ideals überlebten den neuzeitlichen Aufstieg des Sozialen bis in das zeitgenössische Verständnis des Politischen hinein, nämlich erstens, dass das Sprechhandeln, das auf eine Veränderung der bestehenden Welt zielt, den Bereich des Notwendigen und der (bloßen) Bedürfnisbefriedigung übersteigt; und politisch zu sein heißt zweitens, die relevanten Angelegenheiten mittels (überzeugenden oder überredenden) Worten zu regeln – und nicht durch Zwang und Gewalt (vgl. Arendt 1996: 36f.), d.h. weder mit Befehl noch Gehorsam. Der flüchtige Bereich des Politischen kennt weder Herrschen noch Beherrschtwerden (vgl. ebd.: 42). Wohl können sich modern wie schon

in der Antike nur die wenigsten Menschen – oder nur zeitweilig – den Luxus des Nicht-Notwendigen leisten und das Ethos des Nicht-Befehlens und vor allem Nicht-Gehorchens kultivieren. Doch das Gesellschaftliche bzw. das Soziale schließt den Menschen in seine Privatsphäre ein, weil es ihn nicht primär als freien Akteur haben will, sondern als ein sich verhaltendes Mitglied, als ein Individuum, nicht als Person, aber es garantiert ihm andererseits eine Intimität, von der es nichts wissen will, die unantastbar ist, und die ihm deshalb ein Gefühl von Tiefe zu vermitteln vermag. Allerdings bedroht das Absterben des Öffentlichen in den Massengesellschaften am Ende auch die Privatsphäre (ebd.: 72-76; dazu natürlich Sennett 1986).

Es ist die Existenz eines öffentlichen Raumes allein, der – wenn überhaupt – zu »sichern« vermag, dass an die Anderen gedacht wird, dass die Pluralität der Meinungen, Visionen und behaupteten Wahrheiten in Erscheinung tritt und zur Kenntnis genommen werden muss. Und es ist der öffentliche Raum allein, der die Menschen herausfordert, Stellung zu nehmen, und ihnen damit Möglichkeit gibt, sich zu verändern, obwohl sie es gar nicht intendieren (vgl. Curtis 1997). »The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life«, schreibt die Arendt-Spezialistin Seyla Benhabib (1992: 139).⁸ Es geht dem Politischen, so kann man vielleicht sagen, um die *Vermittlung* zwischen sozio-moralischem Denken (und seiner Entwicklung bzw. Veränderung oder überhaupt Bewusstwerdung) und der Kultur der politischen Öffentlichkeit. Dieser Zusammenhang mag dort überschätzt werden, wo man demokratische Politik allein durch die moralische Brille sieht, und er wird wohl dort unterschätzt, wo man in der Politik nur noch den Willen zur Macht sieht. Hannah Arendts politische Theorie verweist unaufhörlich auf den *expressiven* Charakter des Politischen im Leben und damit auf dessen Bedeutung für das Selbst, namentlich soziale Wirklichkeit und damit sich selbst zu erfahren (vgl. Curtis 1997). Es ist ihrer strikten und kritisierbaren Dichotomie von Öffentlichkeit und Privatsphäre zu verdanken, auch ihrer teilweise fragwürdigen Idealisierung der antiken Polis, dass sie überhaupt so pointiert und eindringlich verstehbar machen konnte, wie problematisch sich unter modernen Bedingungen die Verhältnisse gestalten, wenn die Grenzen zwischen diesen Sphären des Lebens verschwimmen. Aber es ist vielleicht weniger der neuzeitliche »Aufstieg des Sozialen«, welcher heute die politische Dimension des Lebens bedroht, als vielmehr die damit verbundene, komplementäre »Aufdringlichkeit des Intimen«. Ungeachtet davon bleibt Arendts Theorie, um es in den Worten von Kimberley Curtis zu sagen, »a kind of pedagogy about the wonder of the human condition of plurality« (ebd.: 34).

8 Vgl. dazu auch Benhabib 1993; 2006.

Nun bedeutet Demokratie, dass der *demos* die Macht (über die Regierung bzw. die Regierenden) besitzt, und nicht, dass das Volk herrscht (vgl. Pabst 2003). Demokratisches Wissen und vor allem politische Bildung hat oder hätte also immer auch mit Machtwissen zu tun. »Gebildete« Demokratinnen und Demokraten wären weltinteressierte Kratologinnen und Kratologen (»Machtexpertinnen« und »Machtexperten«) und politisch Gebildete wüssten nicht nur, wie es um die Macht des Volkes steht, sondern würden auch konkrete Machtpraktiken kennen und verstehen. Von solchem Wissen oder einem solchen Verständnis ist in den meisten Vorstellungen und Projekten zur Politischen Bildung natürlich nichts zu merken: Demokratie und Politik sind hier vor allem die attraktiven Verpackungen für Vorstellungen einer *jüdisch-christlichen Liebesmoral* (vgl. Brunkhorst 2000), ohne die der Aufstieg des Gleichheitsideal allerdings undenkbar gewesen wäre. Wer aber demokratische und politische Bildung »letztlich« als *moralische* Bildung versteht, verstellt sich den Blick auf die ambivalenten Seiten von Demokratie und Politik und redet in gutgläubiger Manier von der Güte der Demokratie und des Politischen überhaupt, pädagogisch und erbaulich. Der Demokratietheoretiker Giovanni Sartori meinte dahingegen: »Unter den Bedingungen der Demokratie wird am wenigstens beachtet, dass falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen« (Sartori 1992: 11).

Drei Partizipationsformen

Lester W. Milbrath (1977) hat – was die politische Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern angeht – bekanntlich zwischen *Gladiatoren*, *Zuschauern* und *Apathischen* unterschieden. Während die wenigen Gladiatoren – in der Regel Politikerinnen und Politiker, aktive Parteimitglieder oder sonst politisch engagierte Menschen – in der demokratischen Arena um Gestaltungsmacht, Veränderung und Ansehen kämpfen, werden sie von den zahlreichen Zuschauern auf der Tribüne – von interessierten und informierten Bürgerinnen und Bürgern also – in ihren Taten und Sprechhandlungen verfolgt und kritisch beurteilt. Außerhalb der Arena gehen die sogenannten Apathischen, die den politischen Wettkampf weder befolgen noch auch überhaupt den Zugang zu den Arenen der Politik suchen, ihren alltäglichen Tätigkeiten nach.

Im Diskurs um die politische Bildung gewinnt man den Eindruck, es sei das Ziel so mancher in der politischen Bildung Tätigen, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, politische Gladiatoren zu werden oder zumindest das Rüstzeug dazu zu erwerben. Dass es aber das Ziel sein sollte, sie zunächst zu informierten und zu interessierten Zuschauern zu machen, die halbwegs verstehen, was in der Arena abläuft, und dazu Stellung nehmen könnten, mag man eher begreifen. Während also das erste Ziel – die (Aus-)Bildung zum Gladiator – ziem-

lich ambitiös erscheint, mag das zweite Ziel – Zuschauer werden – auf dem Boden der schulischen Realität immer noch schwer genug zu verwirklichen sein. Einig ist man sich wohl aber darin, dass es kein Ziel der politischen Bildung sein könne, politische Apathie zu fördern. Dennoch mag es sein, dass die sogenannten Apathischen, aus denen sich die scheinbar »passive« und/oder »schweigende« Mehrheit formiert, für das gesittete, d.h. gewaltfreie Zusammenleben unterschätzt werden.

Apathie ist der Zustand der Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit, was in einer Welt, die von pädagogischer und nichtpädagogischer »Aktivität« geprägt ist, keine schmeichelhafte Diagnose darstellt. Doch es mag sich in vielen Fällen um eine ungerechte, moralisierende Suggestivdiagnose handeln: als ob die politisch Inaktiven generell inaktiv wären – und als ob politische Aktivität generell begrüßenswert sei; als ob es nicht darauf ankäme, wer mit welchen Zielen und welchen Mitteln politisch aktiv wird. Politische Apathie ist ein Schimpfwort – dies im Unterschied zu anderen Apathien: Wer sich etwa überhaupt nicht für Sport interessiert oder für die bildenden Künste oder für die Natur, den würde man kaum als »apathisch« bezeichnen. Ein bisschen Nachdenken und Erfahrung führt aber zur Einsicht, dass der Bereich der Apathie ein *Universum* darstellt, während es sich bei der Aktivität und Wohlinformiertheit immer nur um relativ kleine Bereiche des menschlichen Einzellebens handeln kann. Die normative Überdeterminiertheit (vgl. Vossenkuhl 1997) des modernen Lebens (»zu viel Sollen«) zwingt uns geradezu, an edlen Aufgaben Abstriche zu machen und sozusagen bereichsspezifisch apathisch zu werden. Es bleibt weiterhin unmöglich, sich zur gleichen Zeit für alles intensiv zu interessieren, wiewohl dies unter Umständen als wünschenswert erscheinen könnte.

Politische Apathie in demokratischen Massengesellschaften ernsthaft zu beklagen, kann – von wichtigen Ausnahmen abgesehen – im Grunde nur, wer zwischen politischem Gebildetsein und demokratiekompatiblem und -tauglichem Verhalten, also auch zwischen politischer Bildung und demokratischer Erziehung im weitesten Sinne, nicht unterscheidet (vgl. Reichenbach 2000). Die mit diesem Differenzierungsmangel zusammenhängende Klage, in den Schulen werde viel zu wenig für die politische Bildung getan, mag im strikten Sinn berechtigt sein, doch sie ist zu dramatisch, da die meisten Schulen westeuropäischen Typus in vielerlei Hinsicht schon lange als »demokratisch« zu bezeichnen sind: In ihnen werden Verhaltensweisen und Kompetenzen gefordert, gefördert und eingeübt, ohne die das demokratische Ethos nur schwer bestehen könnte. Dass aber Schulen *nie nur* demokratisch sein können und auch nicht sein sollen, ist ein Moment, in welchem sich die Begrenztheit aller politischen Schulbildung andeutet. Der Rede von der Schule als *polis*, welche reformpädagogisch inspiriert immer wieder zu hören und lesen ist, haftet so immer auch das Schmalzige oder Schwulstige, in jedem Fall aber das Nicht-ganz-Aufrichtige an. Schule ist keine *polis* – die *polis* gibt es nur zwischen Gleichen und Freien, zwischen Menschen, die sich nicht beherrschen lassen und nicht herrschen, die nicht befehlen können und nicht gehorchen sollen. Die *polis*

hat mit institutionalisierter Bildung und Erziehung wenig zu tun. Dass es aber ein extracurriculares »Schulleben« gibt, welches sich leicht politisch verklären lässt, liegt auf der Hand.

Wichtiger als die Frage, wie viele Bürgerinnen und Bürger sich – generell – politisch aktiv engagieren, scheint die Frage zu sein, ob in der Gesamtheit der Gesellschaft Verhaltensweisen vorwiegen, welche das demokratische Ethos stützen oder zumindest kompatibel mit ihm sind. Es ist zu vermuten, dass dieses Ethos gerade auch von der sogenannten apathischen Mehrheit mitgetragen wird, von »normalen« Menschen, die ein halbwegs sinnvolles und würdiges Leben und Zusammenleben anstreben und vielleicht auch verwirklichen. Aus dieser Sicht ist es natürlich immer »noch« bedeutsam, ob eine politische Kultur existiert, die diesen Namen verdient. Fundamentaler geht es darum, ob die »passive« Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen *kulturell-argumentative Strategien* in jenen Belangen pflegt, die auch mit den unpolitischsten aller Kommunikationsformen »gelöst« werden könnten, nämlich mit Anweisung, Androhung und Befehl. Dies darf als *demokratisches Ethos* bezeichnet werden.

Im Unterschied dazu ist politische Bildung, ebenso wie etwa ästhetische Bildung oder naturwissenschaftliche Bildung, in entwickelter Form und Ausprägung nicht von der Mehrheit zu erwarten. Während wir also zu demokratietauglichem oder demokratiekonformem Verhalten *erzogen* und *sozialisiert* werden können, demokratisch erziehen und sozialisieren – d.h. ein demokratisches Ethos in den vorwiegend lebensweltlichen Arenen pflegen und tradieren, nämlich mit der Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, wie wir Probleme lösen und Konflikte bewältigen, Konsens erstreben, aber mit Dissens leben müssen –, bilden wir uns damit *keineswegs automatisch* auch im politischen Sinne, wiewohl das demokratische Ethos manchmal als Humus erscheinen mag, in welchem auch die politische Bildung im engeren Sinn ihre Blüten treiben kann. Doch wir alle wissen, dass meist gerade das Fehlen dieses Humus, nämlich das skandalöse Fehlen demokratischer Vorgehensweisen, den Menschen politisiert, sei er jung oder alt, und womöglich zu offizieller oder informeller Politik treibt (vgl. Reichenbach/Breit 2005).

Schließlich wäre eine weitere positive Seite des Apathischen zu vermerken, nämlich das Fehlen von Leidenschaft und Krankheit, *pathos*. Die mitunter krankhafte (pseudo-)politische Leidenschaft hat das demokratische Ethos, historisch betrachtet, wohl insgesamt mehr und öfter bedrängt, gefährdet und zwischenzeitlich ganz zerstört als die Indifferenz der Apathischen⁹. Nur, dieser Aspekt wird mit

9 Ganz abgesehen davon transformierte sich die Apathie (*apatheia*) von der Unempfindlichkeit und Affektlosigkeit (Aristoteles) bei den Kynikern in die Gemütsruhe und wurde von den Stoikern sogar als das dem weisen und tugendhaften Menschen angemessene Verhalten verstanden. Der sogenannten geläuterten und nicht stumpfsinnigen Apathie wird auch

pejorativen Bezeichnungen wie »apathische Masse« oder »unpolitischer Bevölkerungsteil« etc. ironischerweise meist unterschlagen und der »politisch Apathische« erscheint – als generell apathisch – im ungünstigen Lichte mangelnder Bildung, als uninformiert, uninteressiert, gleichgültig und naiv. Kurz: Wer nicht politisch *partizipiert* – zumindest in der Partizipation des Zuschauers –, mit dem stimmt offenbar etwas nicht, er kann vielleicht nichts dafür, aber er hat sich nicht genügend entwickelt, und es wäre allemal begrüßens- und anstrebenswert, ihn zur politischen Partizipation zu bringen.

Zur Bedeutung der Zuschauer und der »Apathischen«

Es scheint mir wichtig festzuhalten, dass politisches *Interesse* durchaus häufig und bestens mit der politischen *Inaktivität* zusammenlebt, namentlich in den Millionen von »Zuschauern«, die auf ihren Beobachtungsposten, manche ganz nahe, manche weit von den politischen Arenen entfernt, riesige Zuschauerräume bilden und die verhältnismäßig kleine Schar von Gladiatoren in der Zahl freilich hundertfach, tausendfach und zehntausendfach überragen, aber in der Regel kaum über Chancen zur unmittelbaren und allseitigen Partizipation in den Arenen verfügen. Gemeinsam ist diesen Zuschauern, dass sie sich – dies im Unterschied zu den Gladiatoren – die Hände nicht schmutzig machen (müssen) und, was gut und recht ist, meist besser wissen. Die Zuschauer haben den (freilich immer vermeintlichen) Überblick, sie können differenzierte Kommentare abgeben, sie können auch primitive Kommentare am Stammtisch abgeben, aber selbst dann sind sie – was die Politik betrifft – wenn nicht Ausdruck, so doch zumindest Abglanz des *bios theoretikos* oder auch der *vita contemplativa*. Wer im Unterschied dazu wie die Gladiatoren mitten in der *vita activa* steckt, der kann – ganz im Sinne Hannah Arendts – letztlich nicht wissen, was er tut oder bewirkt, er hat keinen Überblick, ihm fehlen die Pausen ruhigen Nachdenkens, er wird von einer Entscheidungssituation in die andere geworfen und immer muss er so tun, als ob er genau wüsste, was er tut (natürlich ist er in Einzelfällen sehr gut informiert, aber eben nicht in allen Fällen, in denen er Entscheide zu fällen hat, von denen viele Nicht-Beteiligte betroffen sind). Diskurse sind lang, das Leben aber ist kurz, meinte Odo Marquard (1981), und wer im Leben selber – als *man of action* oder *woman of action* – bestehen will, der oder die muss immer wieder auf mickrigen Grundlagen Stellung beziehen, während sich der Zuschauer – als Anarchist, Urchrist, Sozialist oder Konservativer – in seinen vielleicht treffenden, wenn auch meist gänzlich wirkungslosen Kommentaren gefallen mag, selbst nichts riskiert und dafür auch nichts gewinnt, sich die Hände

in der Neuzeit durchaus Positives abgerungen, wird sie doch auch als Mittel zur Glückseligkeit verstanden (Spinoza, Kant), vgl. dazu Reichenbach 2001.

nicht schmutzig macht, aber dafür auch keine Hände hat (um hier auf »Les mains sales« von Jean-Paul Sartre anzuspielden).

Die Zuschauer sind, wenn alles gut geht, die politisch gebildeten Bürgerinnen und Bürger – sie verfügen über das nötige Wissen bzw. sollten darüber verfügen. Es ist nicht *primär* bedeutsam, ob sie sich aktiv engagieren. Bedeutsam ist, dass sie weiterhin observieren und kommentieren. Aktiv sein heißt in Bezug auf politische Bildung gar nichts, auch gefährliche Dummköpfe können aktiv sein. Werden die ungebildeten Köpfe aktiv (fromm zu glauben, es gäbe nur wenige davon), wird das demokratische Ethos teilweise dramatisch auf seine Tauglichkeit geprüft. Es wäre also insgesamt besser, dass jene, die nichts von Politik verstehen, sich auch nicht um sie kümmern. Diese schon in Platons »Alkibiades« (Platon 1996) formulierte Sicht passt vielleicht nicht in die *political* und *educational correctness* der heutigen pädagogischen Demokratiebeschwörung, doch nur deshalb wird die Idee, wonach in modernen Gesellschaften möglichst viele Menschen politisch aktiv sein sollten, auch nicht besser. Wo es nur noch Gladiatoren gäbe und keine Zuschauer, auch keine Apathischen, wo sich also die aktivistische Utopie verwirklicht hätte, wäre das Chaos perfekt: es gäbe keine Korrekturen (z.B. Abwahlen), keine Übersicht, kaum intelligente Kommentare, die nur in der *vita contemplativa* zustande kommen können. Kurz: Dass das demokratische Ethos auch in der politischen Arena überhaupt verwirklicht werden kann, ist vor allem den Zuschauern zu verdanken. Es ist auch nicht die politische Schulbildung, welche zur Frage »Auf welcher Seite stehst du?« motiviert. Aber natürlich kann es die politische Schulbildung sein, die dabei mit-hilft, den Sinn der Frage zu verstehen, die Notwendigkeit ihrer Beantwortung zu erkennen und sie schließlich zu beantworten.

Literatur

- Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, New York.
- Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München, Zürich (Original: Between Past and Future, 1968).
- Arendt, Hannah (1995): Macht und Gewalt. München, Zürich (Original: On Violence, 1969).
- Arendt, Hannah (1996): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München (Original 1958).
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich (1997) (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M.

- Benhabib, Seyla (1992): *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York.
- Benhabib, Seyla (1993): *Demokratie und Differenz. Betrachtungen über Rationalität, Demokratie und Postmoderne*, in: Michael Brumlik/Hauke Brunkhorst (Hg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M., 97-116.
- Benhabib, Seyla (2006): *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*. Frankfurt a.M.
- Brunkhorst, Hauke (2000): *Einführung in die Geschichte politischer Ideen*. München.
- Curtis, Kimberley F. (1997): *Aesthetic Foundations of Democratic Politics in the Work of Hannah Arendt*, in: Craig J. Calhoun/John McGowan (Hg.): *Hannah Arendt and the Meaning of Politics*. Minneapolis, MN, 27-52.
- Dewey, John (1996): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim (Original 1927).
- Diedrich, Martina/Abs, Hermann J./Klieme, Eckhard (2004): *Evaluation im BLK-Programm Demokratie leben und lernen: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen (= Materialien zur Bildungsforschung 11)*. Frankfurt a.M.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): *Gutachten zum BLK-Programm »Demokratie lernen und leben«*. Bonn.
- Giegel, Hans-Joachim (1992): *Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*, in: Hans-Joachim Giegel (Hg.): *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M., 7-17.
- Girod, Roger (1998): *Fonctions du savoir politique*, in: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hg.): *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz*. Freiburg i. Üe., 37-42.
- Habermas, Jürgen (1985): *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a.M.
- Himmelman, Gerhard (2005): *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze (= Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«, hg. v. Wolfgang Edelstein/Peter Fauser)*. Berlin.
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen.
- Lempert, Wolfgang (1989): *Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit*, in: Georg Lind/Gundula Pollitt-Gerlach (Hg.): *Moral in »unmoralischer« Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*. Heidelberg, 153-169.
- Marquard, Odo (1981): *Abschied vom Prinzipiellen*. Philosophische Studien. Stuttgart.

- Meyer, Thomas (1994): Die Transformation des Politischen. Frankfurt a.M.
- Mickel, Wolfgang W. (2005): Politische Bildung in der Europäischen Union, in: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach a.Ts., 635-651.
- Milbrath, Lester W. (1977): Political Participation. Why People Get Involved in Politics. Chicago.
- Pabst, Angela (2003): Die athenische Demokratie. München.
- Platon (1996): Alcibiade. Traduit par M. Croiset, revue par M.-L. Desclos. Introduction et notes de M.-L. Desclos. Paris.
- Rancière, Jacques (1994): Die Gemeinschaft der Gleichen, in: Joseph Vogl (Hg.): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt a.M., 101-132.
- Reichenbach, Roland (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Bern u.a.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung, in: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg i.Üe., 118-130.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster.
- Reichenbach, Roland/Breit, Heiko (2005) (Hg.): Skandal und Politische Bildung. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch, in: Zeitschrift für Pädagogik 55 (6), 860-871.
- Sartori, Giovanni (1992): Demokratietheorie. Darmstadt (Original: The Theory of Democracy Revisited, 1987).
- Sennett, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a.M. (Original: The Fall of Public Man, 1974).
- Torney-Purta, Judith/Lehmann, Rainer/Oswald, Hans/Schulz, Wolfram (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Delft.
- Vossenkuhl, Wilhelm (1997): Über Sollen und Können im Prozeß der Modernisierung, in: Christine Amrein/Gerard Bless (Hg.): Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs. Bern, 70-88.

