

Politische Bildung

Carl Deichmann
Marc Partetzke *Hrsg.*

Demokratie im Stresstest

Reaktionen von Politikdidaktik und
politischer Bildung



Springer VS

Politische Bildung

Reihe herausgegeben von

Carl Deichmann, Institut für Politikwissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität
Jena, Jena, Deutschland

Ingo Juchler, Lehrstuhl für Politische Bildung, Universität Potsdam, Potsdam,
Deutschland

Die Reihe Politische Bildung vermittelt zwischen den vielfältigen Gegenständen des Politischen und der Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen in politischen Bildungsprozessen an Schulen, außerschulischen Einrichtungen und Hochschulen. Deshalb werden theoretische Grundlagen, empirische Studien und handlungsanleitende Konzeptionen zur politischen Bildung vorgestellt, um unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen zu Theorie und Praxis politischer Bildung aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Die Reihe Politische Bildung wendet sich an Studierende, Referendare und Lehrende der schulischen und außerschulischen politischen Bildung.

Weitere Bände in der Reihe <https://link.springer.com/bookseries/13420>

Carl Deichmann · Marc Partetzke
(Hrsg.)

Demokratie im Stresstest

Reaktionen von Politikdidaktik und
politischer Bildung

Hrsg.

Carl Deichmann
Institut für Politikwissenschaft
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Jena, Deutschland

Marc Partetzke
Institut für Sozialwissenschaften
Universität Hildesheim
Hildesheim, Deutschland

ISSN 2570-2114

ISSN 2570-2122 (electronic)

Politische Bildung

ISBN 978-3-658-33076-7

ISBN 978-3-658-33077-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33077-4>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung der Verlage. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Jan Treibel

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Einleitung

Das *erkenntnisleitende Interesse* der hermeneutischen Politikdidaktik, (vgl. hierzu auch Deichmann und May 2016; Juchler 2015, bes. S. 2–13; Partetzke 2018, 2015), der die Beiträge der vorliegenden Publikation in unterschiedlicher Intensität zuzuordnen sind, besteht *erstens* darin, die *Dimensionen der sozialen und politischen Realität* (Deichmann 2015, S. 39 ff.) zu erfassen und deren Interdependenzen in der hermeneutischen Forschungsperspektive in den Blick zu nehmen. In einer solchen, für die hermeneutische Politikdidaktik grundlegenden Sicht auf die soziale und politische Realität, welche zu einer *Realitäts- und Zeitanalyse weiterentwickelt* werden muss, ist a) die *subjektive Dimension* der Individuen und deren Eingebundenheit in soziale Gruppen und Netzwerke von b) der *Dimension der sozialen und politischen Kommunikationen und Interaktionen* zu unterscheiden. Dies ist die Voraussetzung dafür, die individuelle, demokratisch-politische Bewusstseinsbildung in ihren sie prägenden Kommunikations- und Interaktionsprozessen auf der Alltags- und der politischen Ebene im Rahmen des politisch-kulturellen Wandels zu erfassen. Hiermit wird auch c) die mit der Dimension der sozialen und politischen Kommunikation und Interaktion verbundene, aber in ihrer Funktion doch eigenständige *Dimension der sozialen und politischen Institutionen*, welche die Rahmenbedingungen für die individuelle politische Bewusstseinsbildung und für die sozialen und politischen Interaktionen schaffen, umgekehrt aber auch aus diesen hervorgehen, sichtbar. Nicht zuletzt ist d) die Bedeutung der *Dimension der regulativen Ideen und der Werte* in ihrer Interdependenz mit den drei bereits genannten Dimensionen zu berücksichtigen, durch welche die sozialen und politischen Institutionen ihre Legitimation erhalten und unter deren Perspektive die sozialen und politischen Kommunikationsstrukturen und Interaktionen, aber auch das individuelle Handeln, beurteilt werden. Die Berücksichtigung der vier genannten Dimensionen der sozialen und politischen

Realität bei der umfassenden aktuellen *Situations- und Zeitanalyse* erschließt sodann auch in einer hermeneutischen Interpretation genauer die historischen und die aktuellen *politisch-kulturellen Wandlungsprozesse*.

Das *zweite erkenntnisleitende Interesse* der hermeneutischen Politikdidaktik erwächst sodann aus der Interpretation der sozialen und politischen Realität und stellt den *politischen Bewusstseinsbildungsprozess* der Lernenden ins Zentrum der Forschung. Der politische Bewusstseinsbildungsprozess wird als *politischer Lernprozess* innerhalb der jeweils politisch-kulturellen Rahmenbedingungen begriffen. Deshalb richtet sich das Forschungsinteresse der hermeneutischen Politikdidaktik ebenso auf die Interdependenz von politischen Bewusstseinsbildungs- und Lernprozessen und den jeweiligen, genau zu analysierenden politisch-kulturellen Rahmenbedingungen. Aus dem Forschungsinteresse am politischen Bewusstseinsbildungs- und Lernprozess resultiert im politikdidaktischen Forschungsprozess wiederum eine große Affinität zu *qualitativen Forschungsmethoden*, die im hermeneutischen Kontext angewendet und weiterentwickelt werden.

Das *dritte erkenntnisleitende Interesse* der hermeneutischen Politikdidaktik besteht schließlich darin, die Ergebnisse der *Realitäts- und Zeitanalyse*, der *politisch-kulturellen Wandlungsprozesse* und der *Erforschung des politischen Bewusstseinsbildungs- und Lernprozesses* nicht nur aufeinander zu beziehen, sondern daraus auch *politikdidaktische Strategien* und *methodische Arrangements* zu entwickeln (siehe dazu insb. Deichmann und Tischner 2013).

Insgesamt ergibt sich aus den drei erkenntnisleitenden Interessen der hermeneutischen Politikdidaktik die *Notwendigkeit einer doppelten Methodenreflexion*: Einerseits müssen die Forschungsmethoden der Hermeneutik auf die neuen Anforderungen der Realitäts- und Zeitanalyse bezogen und angepasst werden, denn die hermeneutische Forschung versteht sich nicht ausschließlich als Text-, sondern ebenso als Realitäts-, Situations- und Zeitanalyse (Knoblauch 2010, S. 176 ff.). Zudem besteht ihre Aufgabe in der Erforschung der damit verbundenen politischen Bewusstseinsbildungsprozesse. Andererseits geht es um die Erforschung und Neugestaltung der den politischen Bewusstseinsbildungs- und Lernprozessen adäquaten Unterrichtsmethoden.

Werden die grundsätzlichen Überlegungen zur Realitätsanalyse auf die aktuellen Entwicklungen bezogen, dann verdeutlicht die Situations- und Zeitanalyse, dass sich die Demokratie seit Längerem – also nicht erst seit der Covid-19-Pandemie – in einem Wandel und in einer Bewährungsprobe befindet. So haben die Krisendiskurse in den letzten Jahren erheblich zugenommen – es ist u. a. von Legitimations- (Brunkhorst 2012), Repräsentations- (Decker 2016) und/oder Souveränitätskrise (Politikum 2020) die Rede; mitunter gar ganz grundsätzlich von der Krise der Demokratie (Fraser 2019) an sich. Nun mag man zwar in

Rechnung stellen, dass sich die Demokratie im Grunde stets in der Krise befindet (Hentges 2020), gleichwohl erfolgen die mannigfachen Stresstests, denen sie ausgesetzt ist, in immer kürzeren Abständen und weisen teilweise eine völlig neue Qualität auf. Der Verlust der von Dahrendorf (1992, S. 41) beschriebenen „Ligaturen“, also jener tief verankerten „kulturelle[n] Bindungen, die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden“, scheint jedenfalls unablässig voranzuschreiten. Mit Rosa (2016) ließe sich in diesem Zusammenhang von immer häufigeren Resonanzmisserfolgen sprechen, die auch und v. a. zur Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts führen (dazu u. a. Butterwegge 2020), dessen Erforschung und Reaktivierung deshalb von prominenter Stelle gefördert (Karlizeck 2019) und gefordert (Deitelhoff et al. 2020) werden. Jedenfalls befinden sich Demokratien weltweit in *benchmarks*, mit denen politisch-kulturelle Veränderungen – u.a. durch Populismus und Extremismus, durch Nationalismus und durch den Wandel von Parteiensystemen – verbunden sind. Dieser Wandel hat auch die politische Kommunikation in den demokratischen politischen Institutionen in Europa und in Deutschland verändert.

Da diese Veränderungen freilich auch die Alltagskommunikation und -interaktionen in der (demokratischen) politischen Kultur umfassen, sind auch die Politikdidaktik und die politische Bildung in besonderer Weise herausgefordert – nicht zuletzt deshalb, weil im Zeitalter der Digitalisierung die Kommunikationsstrukturen in der Alltagswelt der Schüler*innen durch soziale Medien zwar einerseits zu demokratischem Engagement führen, andererseits aber durch politischen Stimmungen, Emotionen und immer neue „Empörungswellen“ geprägt sind und ggf. bis hin zu Radikalisierungen führen (können). Das Ziel des vorliegenden Sammelbandes besteht deshalb *einerseits* darin, die genannten politischen und gesellschaftlichen Phänomene unter politikdidaktischen Aspekten zu analysieren. *Andererseits* geht es aber auch darum, Forschungsansätze, laufende Forschungsprojekte, Methoden der Lehr-Lernforschung und Forschungsergebnisse vorzustellen, die sich auf die veränderten Bedingungen in der (außer-)schulischen politischen Bildung und mögliche Unterrichtsprojekte beziehen, wobei auch der Zusammenhang zwischen der hermeneutischen Politikdidaktik und den wissenschaftlichen Methoden der Lehr-Lernforschung diskutiert werden soll.

Eine Vergewisserung des hermeneutischen Ansatzes in der Politikdidaktik liefert zunächst *Johannes Schmoldt* in seinem Beitrag *Demokratie als Überzeugungsaufgabe. Impulse für die Politikdidaktik aus dem Verhältnis von Hermeneutik und Rhetorik*. Ausgehend von Gadammers Weiterentwicklung der Hermeneutik durch dessen Rekurs auf die rhetorische Tradition versucht der Autor, eben diesen Rekurs für die politische Bildung anschlussfähig zu machen. Dabei zeigt

Schmoldt auch, dass sich aus dem Zusammenspiel von Rhetorik und Hermeneutik grundlegende Konsequenzen und Erfordernisse für die politische Urteilsbildung in der Demokratie ableiten lassen.

Tonio Oeftering zeichnet in seinem Beitrag *Gesellschaft verstehen* die Umriss eines zeitdiagnostischen Ansatzes politischer Bildung. Im Rahmen dieses Ansatzes werden unterschiedliche Gegenwartsdiagnosen nicht nur auf ihre Tauglichkeit für politische Lehr-Lern-Prozesse hin befragt, sondern die genannten Diagnosen werden selbst zum Gegenstand eben dieser Bildungsprozesse erhoben. In diesem Zusammenhang stellt der Autor auch heraus, dass die relevante Frage sodann nicht mehr die ist, welche Schlüsse aus dieser oder jener Gegenwartsdiagnose für die politische Bildung gezogen werden können, sondern, wie die Lernenden selbst die Zeit, in der sie leben, wahrnehmen, deuten und zu verstehen suchen.

Den Fragen, ob und – falls ja – auf welche Weise politische Bildung im Anthropozän eine Reflexion über die ökologisch-materiellen Grundlagen unseres Zusammenlebens in die Wissensbestände über das politische Gemeinwesen integrieren kann, geht *Tanja Seider* in ihrem Beitrag *Politische Bildung im Zeichen von Anthropozän und Klimakrise* nach. Außerdem versucht die Autorin Antworten darauf zu finden, wie die Wissensbestände einer politischen Bildung im Anthropozän erweitert werden müssten, damit diese den veränderten gesellschaftlichen Naturverhältnissen gerecht werden kann.

Werner Friedrichs zeigt sodann in seinem Beitrag *Schluss mit dem Reinigungsstress: Von den reinen Fakten der Politik zur demokratischen Kunst des Zusammen(-)Stellens*, dass die Idee, die Welt wahrheitsgemäß darstellen zu können, immer mehr unter Druck gerät. Den Grund dafür sieht der Autor darin, dass ein gegenüber der Welt einzurichtender, gewissermaßen ‚reiner‘ Beobachtungspunkt – zumal angesichts der Diskussionen um den Neuen Materialismus – nicht zu haben ist. Folgerichtig spricht sich *Friedrichs* dafür aus, dass sich (auch) die Politikdidaktik vom vermittelnden Zeigen stärker lösen und sich stattdessen vermehrt der verwirklichenden Kunst der Versammlungen (*assemblages*) zuwenden müsste.

Dass der politischen Bildung häufig eine Art ‚Feuerwehrfunktion‘ zugeschrieben wird, ist zwar nicht neu, aber deshalb nicht minder problematisch. Wie diese Bildung angesichts gesellschaftlicher Krisen agieren kann, ohne lediglich zur Behebung derselben angefragt und auf schnelle Gegenstrategien reduziert zu werden, erörtert *Susann Gessner* in ihrem Beitrag *Bildungspotenziale politischer Bildung im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen*. Hierfür entfaltet die Autorin die These, dass die Idee politischer Bildung re-aktualisiert werden muss, die es dann als einen Prozess zu denken gilt, in dem Menschen ihr Potenzial entfalten und relational mit der Welt in Beziehung treten können.

Damit berührt ist sodann auch das ‚Megaziel‘ politischer Bildung: politische Mündigkeit. Diese ist insbesondere in Zeiten der Covid-19-Pandemie gefragt, weil ohne ein aufgeklärtes und (selbst-)verantwortliches Handeln der Bürger*innen die Pandemie nicht zu überwinden ist. Welche Impulse Immanuel Kant und Theodor W. Adorno – als Klassiker des Mündigkeitsdiskurses – für die heutige politische Bildung in der Covid-19-Pandemie geben können, erörtert *Thomas Goll* in seinem Beitrag *Kant, Adorno und Covid-19 – Politische Mündigkeit in den Zeiten der Pandemie*, in dem er auch deutlich macht, wie aktuell beide Klassiker gerade mit Blick auf den Stellenwert von Rationalität, den öffentlichen Diskurs sowie Bildungsgerechtigkeit sind.

Stefan Müller führt in seinem Beitrag *Perspektivenvielfalt und Normativität als Antwortmöglichkeiten der politischen Bildung auf demokratische Herausforderungen?* eine Differenzierung ein, welche die Struktur von Perspektivenvielfalt zwischen additiven und reflexiven Modellen idealtypisch diskutiert. Sodann skizziert er Umgangsmöglichkeiten mit dieser Vielfalt im Unterricht und macht deutlich, dass normative Grundorientierungen die o.g. Modelle nachhaltig beeinflussen. Schließlich schlägt *Müller* vor, für die Organisation von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen Normativität selbst multiperspektivisch zu konzeptualisieren, indem die divergierenden normativen Grundorientierungen, die der Autor rekonstruiert, reflexiv in diese Erfahrungen einbezogen werden.

Aus dem bisherigen Verlauf der Covid-19-Pandemie sowie ihren vielfältigen Begleiterscheinungen leitet *Carl Deichmann* in seinem Beitrag *Aus der Krise lernen: Weiterentwicklung demokratischer Deutungsmuster* schon jetzt grundlegende, politikdidaktisch relevante Erkenntnisse ab. So zeigt der Autor, dass sich politisch Lernende ausgehend von existenziellen Krisenerfahrungen und im Rahmen von Zeit-, Situations- und Fallanalysen einerseits die eigenen Wertorientierungen bewusst machen können. Andererseits verweist *Deichmann* auf das Potential der Konfrontation eigener Deutungsmuster mit denen anderer, wodurch diese Muster emotional und durch die Akzentuierung analytischer und normativer Kategorien demokratisch neu strukturiert werden können.

Auf eine weitere Zieldimension politischer Bildung fokussiert *Luisa Girnus*, die in ihrem Beitrag *Offen für Gründe* danach fragt, welcher demokratische Anspruch an politische Urteile zu stellen ist bzw. ob politische Urteile überhaupt stets demokratisch sein müssen. Diese Fragen diskutiert die Autorin vor dem Hintergrund der derzeitigen Debatte um antidemokratische Bewegungen in der Gesellschaft, der Rolle politischer Bildung als Förderin von Demokratie sowie der individuellen Herausforderung für Lehrpersonen in der schulischen Praxis politischer Bildung.

Ebenfalls eine Zieldimension haben *Florian Weber-Stein* und *Joachim Engel* im Blick. Ausgehend von der Allgegenwart von Daten in der Informationsgesellschaft, zeigen sie in ihrem Beitrag *Civic Statistical Literacy und politische Bildung im Informationszeitalter. Kooperative statistik- und politikdidaktische Erkundungen im Feld der Demokratiemessung*, wie wichtig ein kompetenter Umgang mit zivilstatistischen Daten auch und gerade für die politische Bildung ist. Dafür stellen die Autoren das aus der Statistikdidaktik stammende Konzept der *civic statistical literacy* vor, zeichnen Verbindungslinien zur politischen Bildung und präsentieren im Anschluss daran praxiserprobte Lernaufgaben für Studierende im Feld der Demokratiemessung.

Demokratische Herausforderungen durch Falschnachrichten und deren Bekämpfung bespricht schließlich *Wolf J. Schünemann* in seinem Beitrag *Das Desinformationsdilemma*. Hierfür gibt der Autor zunächst einen Überblick über die bislang vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Wirkung von Desinformation auf demokratische Kommunikationsprozesse und diskutiert empirische Verfahren der Effektmessung auf unterschiedlichen Ebenen kritisch. Angesichts des von ihm diagnostizierten Mangels an empirischer Forschung, insbesondere mit Blick auf die in der politischen Debatte problematisierten Makroveränderungen gesellschaftlicher Diskurse, leitet Schünemann sodann eine Re-Orientierung des Forschungsfeldes als ein zentrales Desideratum ab. Zudem stellt er aus dem Bewusstsein für die diskursiven Verwundbarkeiten Überlegungen zu einem daraus resultierenden Auftrag für die politische Bildung an.

Den Fragen, wie und woher Schüler*innen ihre politischen Nachrichten beziehen, ob sie *facts* von *fakes* unterscheiden können oder ob sie sich von fingierten *likes* und *sharepics* in ihren politischen Urteilen beeinflussen lassen, gehen *Julian Kreienhoop* und *Hendrik Schröder* in ihrem Beitrag *fact or fake? Eine politikdidaktische Untersuchung* nach. Grundlage ihrer Antworten ist ein Fragebogen, den die Autoren im Rahmen einer ersten Stichprobe in einer neunten Klasse eines Gymnasiums eingesetzt haben. Außerdem thematisieren sie – teilweise auf der Folie ihrer Untersuchungsergebnisse –, welche Auswirkungen Desinformation, alternative Fakten und *fakenews* auf die Demokratie haben und wie politische Bildung diesen entgegenwirken könnte.

Unter anderem diesen Fragen geht auch *Ingo Juchler* nach. In seinem Beitrag *Mundus vult decipi – Propaganda und Kulturindustrie im Kontext politischer Bildung* bespricht der Autor jedoch zunächst den 2019 erschienenen Roman *Propaganda* von Steffen Kopetzky und zeigt dabei auch die – durchaus nicht unumstrittenen – Verquickungen von Propaganda und *public relations* auf. Sodann diskutiert *Juchler* unter Rückgriff auf Theodor W. Adorno, Hannah Arendt und

Leon Festinger, ob und warum wir (tatsächlich) betrogen werden wollen, entsprechenden Versuchen hilflos ausgeliefert sind und welchen Beitrag politische Bildung dazu zu leisten im Stande ist, sich gegenüber politischen Lügen, *fakenews* und *alternative facts* zu immunisieren.

Die *Unterrichtsqualität des Politikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe* thematisieren *Georg Weißeno* und *Natalie Grobshäuser* im Rahmen ihres Beitrags. Dafür präsentieren die Autor*innen eine von ihnen durchgeführte Studie, deren Ziel es gewesen ist, mit mehr Skalen tiefere Einblicke in die Qualität des Politikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu erhalten. Im Anschluss an die Besprechung der theoretischen Systematisierung der von der Bildungsforschung entwickelten Merkmale ‚guten‘ (Politik-)Unterrichts präsentieren *Weißeno* und *Grobshäuser* nicht nur ihre bisherigen Ergebnisse zur empirischen Identifizierung der o. g. Merkmale, sondern stellen sodann auch das Studiendesign sowie die teilweise recht ernüchternden Ergebnisse ihrer Studie vor.

Dass die Covid-19-Pandemie der Digitalisierung des Bildungswesens gewissermaßen erzwungen einen enormen Schub verliehen hat, ist hinlänglich bekannt; dass mit dieser Digitalisierung eine Reproduktion und teilweise sogar eine Verschärfung sozialer Ungleichheit verbunden ist, inzwischen auch. Der Konkretisierung eben jenes Phänomens nimmt sich *Yunas Kaya* in seinem Beitrag *Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in Zeiten der Covid-19-Pandemie – Eine Erhebung: Chancen und Herausforderungen im deutschen Bildungssystem* an. Darin präsentiert der Autor eine von ihm durchgeführte Studie, mit der untersucht werden sollte, in welchem Ausmaß das *homeschooling* soziale Ungleichheiten aufdeckt und welche Ungleichheitsdimensionen die relevanten sind.

Schließlich wird das Feld der außerschulischen politischen Bildung mit dem Beitrag *„Bewegt Euch!“ – Demokratisches Lernen in Kooperationen zwischen Schule und sozialen Bewegungen* von *Oliver Emde* betreten. Darin plädiert der Autor für die Zusammenarbeit von Schule und sozialen Bewegungen. Den Fokus auf in-Kooperationen-besuchte, außerschulische Lernorte zwischen formellen Bildungsrahmungen und bewegungsnahem Bildungsaktivismus legend, thematisiert *Emde* Gestaltungsmerkmale von Lernarrangements emanzipatorischer Bildungsbewegungen und diskutiert, ob und – falls ja – unter welchen Bedingungen die entstehenden Spannungsfelder solcher Kooperationen für politische Lernprozesse produktiv genutzt werden können.

Abgeschlossen wird der vorliegende Sammelband mit einem Blick über den deutschen Kontext hinaus. So skizziert *Isabelle-Christine Panreck* in ihrem Beitrag *Curriculare Demokratiebildung in Großbritannien. Historische Wurzeln und aktuelle Kontroversen entlang der „Prevent-Duty“* die Bildungspolitik in

Großbritannien und zeigt, dass der Weg zur Verankerung curricularer Demokratiebildung – insbesondere in England – v. a. aufgrund der liberalen Trennung von Staat und Gesellschaft sowie Vorbehalten gegenüber staatlicher Indoktrination ein überaus holpriger gewesen ist. Insgesamt analysiert die Autorin historische Entwicklungen und aktuelle Kontroversen um Demokratiebildung als Aufgabe von Schulen, wobei der *prevent-duty* eine besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Es entbehrt freilich nicht einer tragischen Ironie, dass diese Publikation selbst unter stressigen Bedingungen zustande gekommen ist. Ursprünglich als ein mögliches und wünschenswertes Ergebnis einer im Frühjahr 2020 an der Stiftung Universität Hildesheim geplanten Tagung des Arbeitskreises *Hermeneutische Politikdidaktik* der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) ins Auge gefasst, musste diese Veranstaltung zunächst auf den Spätherbst desselben Jahres verschoben und schließlich (wie so vieles) sinnvollerweise gänzlich abgesagt werden. Dass der Sammelband nun dennoch vorliegt und in unglaublich kurzer Zeit entstanden ist, ist insofern in einem ganz besonderen Maße seinen Autor*innen zu verdanken, die sich angesichts von *social distancing*, *homeschooling*, Pflege von Angehörigen, Unsicherheiten, Ängsten u. v. a. mehr selbst in ganz unterschiedlichen Stresstests befunden haben (und sich nach wie vor befinden), sich aber gleichwohl auf das Projekt eingelassen haben. Ihnen gebührt daher ein ganz besonderer Dank. Bedanken möchten wir uns außerdem bei dem Verlag für die – auch in diesen besonderen Zeiten – gewohnt vertrauensvolle und verlässliche Zusammenarbeit.

Carl Deichmann
Marc Partetzke

Literatur

- Brunkhorst, H. (2012). *Legitimationskrisen*. Baden-Baden: Nomos.
- Butterwegge, C. (2020). *Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheiten in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Dahrendorf, R. (1992). *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*. Stuttgart: DVA.
- Decker, F. (2016). Demokratie ohne Wähler, Politik ohne Bürger. Neue Herausforderungen für die Politikwissenschaft. In A. Gallus (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Passagen. Deutsche Streifzüge zur Erkundung eines Faches* (S. 109–128). Baden-Baden: Nomos.

- Deichmann, C. (2015). *Der neue Bürger. Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deichmann, C., & May, M. (2016). Forschungsperspektiven und Arbeitsbereiche hermeneutischer Politikdidaktik. In Dies. (Hrsg.), *Politikunterricht verstehen und gestalten* (S. 3–13). Wiesbaden: Springer VS.
- Deichmann, C., & Tischner, C. K. (2013) (Hrsg.). *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Deitelhoff, N. et al. (2020). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/New York: Campus.
- Fraser, N. (2019). Die Krise der Demokratie. Über politische Widersprüche des Finanzmarktkapitalismus jenseits des Politizismus. In H. Ketterer & K. Becker (Hrsg.), *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa* (S. 77–99). Berlin: Suhrkamp.
- Hentges, G. (2020). Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 9–27). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Juchler, I. (2015). *Narrationen in der politischen Bildung. Band 1: Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karlizeck, A. (2019) zit n. Leipziger Volkszeitung. Thoralf Cleven: Ostdeutsche sind rassistisch und Westdeutsche arrogant? So denken die Jungen, 26.02.2019. <https://www.lvz.de/Nachrichten/Politik/Nachwende-Generation-Das-sind-die-kleinen-Unterschiede-der-Jugend-in-Ost-und-West>. Zugegriffen: 07. Februar 2021.
- Knoblauch, H. (2010). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UTB.
- Partetzke, M. (2015). Narration und Wertebildung. Subjektive politische Ethiken als Potentiale Politischer Bildung. In I. Juchler (Hrsg.), *Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Bildung* (S. 63–77). Wiesbaden: Springer VS.
- Partetzke, M. (2018). Von der Praxis, für die Praxis, mit der Praxis. – Zur Entwicklungspartnerschaft von hermeneutischer Politikdidaktik und Politikunterricht. Oder: Ein Beitrag zur Selbstfindung. In C. Deichmann & M. Partetzke (Hrsg.), *Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Politikum (2020). Souveränitätskrise, Heft 4/2020.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Inhaltsverzeichnis

Demokratie als Überzeugungsaufgabe. Impulse für die Politikdidaktik aus dem Verhältnis von Hermeneutik und Rhetorik	1
Johannes Schmoltd	
Gesellschaft verstehen – Umriss des zeitdiagnostischen Ansatzes politischer Bildung	17
Tonio Oeftering	
Politische Bildung im Zeichen von Anthropozän und Klimakrise	31
Tanja Seider	
Schluss mit dem Reinigungsstress: Von den <i>reinen</i> Fakten der Politik zur demokratischen Kunst des Zusammen(-)Stellens	53
Werner Friedrichs	
Bildungspotenziale politischer Bildung im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen	71
Susann Gessner	
Kant, Adorno und Covid-19 – Politische Mündigkeit in den Zeiten der Pandemie	87
Thomas Goll	
Perspektivenvielfalt und Normativität als Antwortmöglichkeiten auf demokratische Herausforderungen?	103
Stefan Müller	

Aus der Krise lernen: Weiterentwicklung demokratischer Deutungsmuster	123
Carl Deichmann	
Offen für Gründe – Welcher demokratische Anspruch ist an politische Urteile zu stellen?	147
Luisa Girnus	
<i>Civic Statistical Literacy</i> und politische Bildung im Informationszeitalter. Kooperative statistik- und politikdidaktische Erkundungen im Feld der Demokratiemessung	165
Florian Weber-Stein und Joachim Engel	
Das Desinformationsdilemma – Demokratische Herausforderungen durch Falschnachrichten und ihre Bekämpfung	193
Wolf J. Schünemann	
<i>fact or fake?</i> Eine politikdidaktische Untersuchung	211
Hendrik Schröder und Julian Kreienhoop	
<i>Mundus vult decipi</i> – Propaganda und Kulturindustrie im Kontext politischer Bildung	229
Ingo Juchler	
Unterrichtsqualität des Politikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	249
Georg Weißeno und Natalie Grobshäuser	
Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in Zeiten der Covid-19-Pandemie – Eine Erhebung: Chancen und Herausforderungen im deutschen Bildungssystem	265
Yunas Kaya	
„Bewegt Euch!“ – Demokratisches Lernen in Kooperationen zwischen Schule und sozialen Bewegungen	285
Oliver Emde	
Curriculare Demokratiebildung in Großbritannien. Historische Wurzeln und aktuelle Kontroversen entlang der „Prevent-Duty“	311
Isabelle-Christine Panreck	

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Prof e.m. Dr. Carl Deichmann Institut für Politikwissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, Deutschland. E-Mail: carl.deichmann@uni-jena.de

Prof. Dr. Marc Partetzke Professur für Politikdidaktik und Politische Bildung, Stiftung Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland. E-Mail: partetzke@uni-hildesheim.de

Autorenverzeichnis

Prof e.m. Dr. Carl Deichmann Institut für Politikwissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, Deutschland. E-Mail: carl.deichmann@uni-jena.de

Oliver Emde Professur für Politikdidaktik und Politische Bildung, Stiftung Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland. E-Mail: emde@uni-hildesheim.de

Prof. i.R. Dr. Joachim Engel Institut für Mathematik und Informatik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland. E-Mail: engel@ph-ludwigsburg.de

Dr. Werner Friedrichs Didaktik für Politik und Gesellschaft, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland. E-Mail: werner.friedrichs@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Susann Gessner Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung, Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland. E-Mail: susann.gessner@uni-marburg.de

Dr. Luisa Girnus Lehrstuhl für Politische Bildung, Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland. E-Mail: luisa.girnus@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Thomas Goll Lehrstuhl für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften, Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland. E-Mail: thomas.goll@tu-dortmund.de

M.A. Natalie Grobshäuser Institut für Politikwissenschaft, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe, Deutschland. E-Mail: natalie.grobshaeuser@ph-karlsruhe.de

Prof. Dr. Ingo Juchler Lehrstuhl für Politische Bildung, Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland. E-Mail: juchler@uni-potsdam.de

Yunas Kaya Universität Bremen, Bremen, Deutschland. E-Mail: s_hfuy9x@uni-bremen.de

StR Julian Kreienhoop Johann-Beckmann-Gymnasium, Hoya, Deutschland. E-Mail: julian.kreienhoop@jbg-schule.de

PD Dr. Stefan Müller Institut für Politikwissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland. E-Mail: stefan.mueller@sowi.uni-giessen.de

Prof. Dr. Tonio Oeftering Arbeitsgruppe Politische Bildung/Politikdidaktik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg, Deutschland. E-Mail: tonio.oeftering@uni-oldenburg.de

PD Dr. Isabelle-Christine Panreck Professur für Politikwissenschaft (Verw.), Stiftung Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland. E-Mail: Isabelle-Christine.Panreck@mailbox.tu-dresden.de

Johannes Schmoldt Professur für politische Bildung, insbes. für das politische System Deutschlands, Universität Erfurt, Erfurt, Deutschland. E-Mail: johannes.schmoldt@uni-erfurt.de

Dr. Hendrik Schröder Lektor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik, Universität Bremen, Bremen, Deutschland. E-Mail: hendriks@uni-bremen.de

Jun.-Prof. Dr. Wolf J. Schünemann Juniorprofessur für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Politik und Internet, Stiftung Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland. E-Mail: wolf.schuenemann@uni-hildesheim.de

Dr. Tanja Seider Lehrbereich Politische Bildung, Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland. E-Mail: tanja.seider@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Florian Weber-Stein Institut für Mathematik und Informatik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland. E-Mail: florian.weber-stein@ph-ludwigsburg.de

Prof. i.R. Dr. Georg Weißeno Institut für Politikwissenschaft, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe, Deutschland. E-Mail: georg.weisseno@ph-karlsruhe.de



Demokratie als Überzeugungsaufgabe. Impulse für die Politikdidaktik aus dem Verhältnis von Hermeneutik und Rhetorik

Johannes Schmoldt

1 Einleitung

Während die Hermeneutik als Kunst des Verstehens für die Wissenschaftstheorie und die Methodologie Politischer Bildung eine bedeutende Rolle spielt (Deichmann und Juchler 2010; Juchler 2014, 2015), kann dies nicht für ihre „Umkehrung“ (Schleiermacher 1977, S. 76) gelten: die Kunst des Redens, die Rhetorik¹. Das ist erstaunlich, da gerade Hans-Georg Gadamer 1960 erschienene Studie *Wahrheit und Methode* eine breite Diskussion um die Frühgeschichte der Hermeneutik und damit um ihre rhetorische Vergangenheit auslöste (Dockhorn 1966; Jaeger 1974; Niehues-Pröbsting 1994). Gadamer selbst reagierte auf die „reichen Ergänzungen und Berichtigungen“ (Gadamer 1993g, S. 234) von Fachkollegen mit einer Vielzahl von Aufsätzen und Vorträgen, indem er selbst das Verhältnis von Hermeneutik und Rhetorik weiter ausdifferenziert und die Bedeutung der Rhetorik für die philosophische Hermeneutik hervorhebt (Gadamer 1993a, b, c, d, e, f, g, h, 1995). Es ist Ziel dieses Beitrages, diesen Rekurs Gadamers für die Politische Bildung anschlussfähig zu machen. Damit soll das politikdidaktische Potenzial aufgezeigt werden, welches sich aus dem Zusammenspiel von Rhetorik und Hermeneutik ergibt. Denn die Rhetorik ist neben der Hermeneutik ein wesentlicher Bezugspunkt für die wissenschaftstheoretische

J. Schmoldt (✉)

Professur für politische Bildung, insbes. für das politische System Deutschlands, Universität Erfurt, Erfurt, Deutschland

E-Mail: johannes.schmoldt@uni-erfurt.de

¹ Ich danke der Hanns-Seidel-Stiftung, die meine Forschungsarbeit durch ein Begabtenstipendium aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unterstützt hat.

Fundierung der Politischen Bildung. Anhand der Rhetorik ist es möglich, die Grundprobleme und Erfordernisse von politischer Urteilsbildung in der Demokratie besser zu veranschaulichen. Um dies zu zeigen, wird zunächst das Verhältnis von Rhetorik und Hermeneutik in Gadammers Verständnis von philosophischer Hermeneutik näher aufgeschlüsselt und in Beziehung zur Demokratie gesetzt. Daraufhin werden drei Impulse für die Politikdidaktik aus dem Verhältnis von Hermeneutik und Rhetorik entwickelt.

2 Rhetorik und Hermeneutik in der philosophischen Hermeneutik Gadammers

Hans-Georg Gadamer beschreibt seine Hermeneutik als „Versuch einer Verständigung über das, was die Geisteswissenschaften über ihr methodisches Selbstbewußtsein hinaus in Wahrheit sind und was sie mit dem Ganzen unserer Welterfahrung verbindet“ (Gadamer 1990, S. 3). Er geht davon aus, dass nicht der moderne Wissenschaftsbegriff der Naturwissenschaften für das Selbstverständnis der Geisteswissenschaften maßgeblich ist, sondern die humanistische „Tradition des Bildungsbegriffes“ (Gadamer 1990, S. 23). Im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit den Leitbegriffen der humanistischen Bildungstradition stößt Gadamer unvermeidlich auf die Rhetorik, deren neue Bedeutung vor allem mit der „Wiedererweckung der klassischen Sprachen“ (Gadamer 1990, S. 23) einhergehend. Für Gadamer handelt es sich bei Rhetorik und Hermeneutik um universale Phänomene. Die Rhetorik ist für ihn eine natürliche menschliche Fähigkeit, die durch Übung zur praktischen Meisterschaft weiterentwickelt werden kann. Selbiges gilt Gadamer (1993g, S. 234) zufolge auch für die Hermeneutik: „Auch hier setzt sich ein natürliches Vermögen, das jeder hat, in ein Können um, durch das einer alle anderen übertrifft, und die Theorie kann bestenfalls nur sagen, warum.“ Dabei stehen Hermeneutik und Rhetorik in einem komplementären Verhältnis zueinander:

„Offenbar ist das Redenkönnen und das Verstehenkönnen von der gleichen Weite und Universalität. Man kann über alles reden, und alles, was einer sagt, sollte man verstehen. Rhetorik und Hermeneutik haben hier eine sehr enge innige Beziehung“ (Gadamer 1993b, S. 305).

Gadammers (1990, S. 29) Rekurs auf die Rhetorik steht in engem Zusammenhang mit seiner Frage nach dem „Wahrheitsmoment der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis“. Hierfür setzt er sich intensiv mit dem Begriff des sogenannten *sensus*

communis auseinander, dem „gemeinschaftlichen Sinn“ (Gadamer 1990, S. 25), und beruft sich dafür unter anderem auf das Bildungsprogramm des italienischen Philosophen und Rhetorik-Lehrers Giambattista Vico. Dieser sah in der Ausbildung des *sensus communis* eine politische Bildungsaufgabe, die auf der Rhetorik fußt:

„denn bei den jungen Leuten ist so früh wie möglich der natürliche Allgemeinsinn (*sensus communis*) auszubilden, damit sie nicht im Leben, wenn sie völlig erwachsen sind, auf Absonderlichkeiten und Torheiten verfallen. So wie aber die Wissenschaft aus dem Wahren, der Irrtum aus dem Falschen entspringt, so erwächst aus dem Wahrscheinlichen der natürliche Allgemeinsinn. Denn das Wahrscheinliche steht gewissermaßen in der Mitte zwischen (sic!) dem Wahren und dem Falschen, insofern es nämlich meistens wahr, nur ganz selten falsch ist (...) Zudem ist der natürliche Allgemeinsinn die Norm aller praktischen Klugheit und damit auch der Beredsamkeit. Denn die Redner haben oft Mühe mit einem wahren Sachverhalt, der nichts Wahrscheinliches hat, als mit einem falschen, der einen glaubwürdigen Eindruck macht“ (Vico 1984, S. 27).

Genau diese Überlegungen macht Gadamer (1990, S. 29) für seine Hermeneutik anschlussfähig, indem er darauf verweist, dass es von jeher ein Bewusstsein dafür gab, „daß die Möglichkeiten des rationalen Beweisens und Lehrens den Kreis der Erkenntnis nicht voll ausschöpfen.“ So lässt sich der immanente Wahrheitsanspruch der Rhetorik in den Worten Hans Blumenbergs (2009, S. 104) ausdrücken: „Rhetorik hat es zu tun mit den Folgen aus dem Besitz von Wahrheit *oder* mit den Verlegenheiten, die sich aus der Unmöglichkeit ergeben, Wahrheit zu erreichen.“ Gerade dort ist Rhetorik erforderlich, wo (noch) nicht ausreichend oder gar keine Evidenz zur Verfügung steht. Der Raum der Rhetorik ist daher nicht der Raum der Notwendigkeit, sondern der Wahrscheinlichkeit. Es geht darum, Inhalten, die dem *sensus communis* einleuchten, rhetorische Wirkung zu verleihen. Gadamer betrachtet deshalb „einleuchtenden Überzeugungen“ (Gadamer 1993g, 236 f.) als gemeinsamen Gegenstand von Rhetorik und Hermeneutik. Auf beiden Feldern geht es um Überzeugen und Einleuchten, „ohne eines Beweises fähig zu sein“ (Gadamer 1993g, S. 236). Gerade weil Unsicherheit und Vorläufigkeit der Ergebnisse in keinem Erkenntnisprozess ausgeschaltet werden können, verweist Gadamer darauf, dass es sowohl in der rhetorischen als auch in der hermeneutischen Situation auf „Verständigung und Einverständnis“ (Gadamer 1993g, S. 238) ankommt. Beim Reden und Verstehen ist das entscheidend, was einleuchtet und sich aus dem Vor-Verständnis, dem Vor-Wissen oder den Vor-Meinungen der Lesenden oder Hörenden ergibt. Gadamer (1993g, S. 273) weist mit Nachdruck darauf hin, dass die Hermeneutik mit der Rhetorik den „Bereich der überzeugenden Argumente (und nicht der logisch-zwingenden)“ teilt.

Hinzu kommt aber noch eine weitere Gemeinsamkeit: Die hermeneutische Regel, „daß man das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstehen müsse“ (Gadamer 1990, S. 296), ist ebenfalls der antiken Rhetorik entlehnt und wurde durch die neuzeitliche Hermeneutik auf die Kunst des Verstehens übertragen. Gemeint ist damit der Bezug auf Aristoteles' (1995, 1357b) Theorie der Indizien, von denen es in der *Rhetorik* heißt, dass sich von diesen „ein Teil so wie das Besondere zum Allgemeinen, ein anderer so wie ein Allgemeines zum Besonderen“ verhalte. Ein Indiz ist für Aristoteles ein Satz mit „beweiskräftiger Intention“ (Sieveke 1995, S. 235, Fn. 18), der entweder mit Notwendigkeit oder Wahrscheinlichkeit eintreten kann. Für Gadamer ist dabei die angesprochene Zirkelhaftigkeit dieses Verhältnisses ausschlaggebend: „Die Antizipation von Sinn, in der das Ganze gemeint ist, kommt dadurch zu explizitem Verständnis, daß die Teile, die sich vom Ganzen her bestimmen, ihrerseits auch dieses Ganze bestimmen“ (Gadamer 1990, S. 296). So verläuft die „Bewegung des Verstehens stets vom Ganzen zum Teil und zurück zum Ganzen“ (Gadamer 1990, S. 296). So wie ein rhetorisches Indiz entweder eine allgemeine Aussage durch ein konkretes Beispiel stützt oder von einem Einzelfall ausgeht, um etwas Allgemeines zu veranschaulichen, bedeutet Verstehen für Gadamer, in konzentrischen Kreisen die Einheit des verstandenen Sinnes immer wieder zu erweitern. Dabei ist „Einstimmung aller Einzelheiten zum Ganzen (...) das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens. Das Ausbleiben einer solchen Einstimmung bedeutet Scheitern des Verstehens“ (Gadamer 1990, S. 296). Diese Einstimmigkeit im Verstehen kann aber nur hergestellt werden, wenn die „Vorurteilshaftigkeit alles Verstehens“ (Gadamer 1990, S. 274) als Voraussetzung für echte Verständigung anerkannt wird. Gadamer (1990, S. 280) kritisiert damit die pauschale und „grundsätzliche Diskreditierung aller Vorurteile“ und fordert die „Rehabilitierung des Begriffes des Vorurteils und einer Anerkennung dessen, daß es legitime Vorurteile gibt, wenn man der endlich-geschichtlichen Seinsweise des Menschen gerecht werden will“ (Gadamer 1990, S. 281). Er geht davon aus, dass Verstehen primär „sich in der Sache verstehen“ (Gadamer 1990, S. 299) bedeutet. Es komme darauf an, dem Text vorläufige Vollkommenheit zuzugestehen und dabei zumindest den Versuch einzugehen, das Gesagte als wahr gelten zu lassen:

„So wie der Empfänger eines Briefes die Nachrichten versteht, die er erhält, und zunächst die Dinge mit den Augen des Briefschreibers sieht, d.h. für wahr hält, was dieser schreibt – und nicht etwa die sonderbaren Meinungen des Briefschreibers als solche zu verstehen sucht –, so verstehen wir auch überlieferte Texte auf Grund von Sinnerwartungen, die aus unserem eigenen vorgängigen Sachverhältnis geschöpft sind“ (Gadamer 1990, S. 299).

Deshalb nennt Gadamer seine Hermeneutik auch die „Kunst, hören zu können“ (Gadamer 2000, 11:26min) bzw. eine „Philosophie des Hörens“ (Gadamer 1996), weil es nämlich darauf ankomme, sich „etwas sagen zu lassen“ (Gadamer 1990, S. 273). Das bedeutet, sich nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung zu überlassen, „um an der Meinung des Textes so konsequent und hartnäckig wie möglich vorbeizuhören – bis diese unüberhörbar wird und das vermeintliche Verständnis umstößt“ (Gadamer 1990, S. 273). Gefragt ist daher die „Offenheit für die Meinung des anderen oder des Textes“ (Gadamer 1990, S. 273). Damit dies möglich wird, ist es erforderlich „der eigenen Voreingenommenheit innewohnend, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen“ (Gadamer 1990, S. 274). Insofern ist es Gadamer (1990, S. 308) hermeneutische Grundforderung, „daß man sich in den anderen hineinversetzen muß, um ihn zu verstehen.“

„Wenn wir einen Text zu verstehen suchen, versetzen wir uns nicht in die seelische Verfassung des Autors, sondern wenn man schon von Sichversetzen sprechen will, so versetzen wir uns in die Perspektive, unter der der andere seine Meinung gewonnen hat“ (Gadamer 1990, S. 297).

Für die Rhetorik ist in diesem Zusammenhang aber noch ein anderer Aspekt bedeutsam: die emotionale Komponente. Gadamer weist ebenfalls im Anschluss an die antike Rhetorik und die neuzeitliche Hermeneutik darauf hin, dass sich das Wesen der Rhetorik nicht in technischen Regeln erschöpft, sondern die eigentliche Kunst der Rhetorik wesentlich darin besteht, die seelische Lage der Zuhörer anzusprechen (Gadamer 1993f, S. 287). So hatte etwa Aristoteles (1995, 1356a) die Auffassung vertreten, es sei Aufgabe des Redenden, „den Hörer in eine gewisse Stimmung zu versetzen“. Das *Pathos* gehört neben dem *Ethos* (Charakter des Redners) und dem *Logos* (dem Inhalt der Rede selbst) zu den drei Überzeugungsmitteln seiner Redetheorie (Aristoteles 1995, 1356a). Damit ein Verstehen beim Publikum möglich wird, genügt es nicht, sich auf „reine Fakten“ zu berufen; es muss noch die persönliche und emotionale Komponente hinzukommen. Denn das Ziel ist es, die Zuhörenden für das eigene Anliegen zu gewinnen und die rednerische Botschaft zustimmungsfähig zu machen. Ziel der Rhetorik ist daher vor allem, das Publikum zu bewegen und damit seine Urteilsbildung zu beeinflussen (*movere*), wie es auch Cicero (2014, S. 57) im Hinblick auf sein Ideal des vollkommenen Redners zugibt:

„Beweisen ist Sache der Notwendigkeit, Unterhalten eine Frage des Charmes, Beeinflussen aber bedeutet den Sieg: dieses eine vermag ja am meisten von allem die Entscheidungen zu bestimmen.“

Es ist dabei nicht zu verhehlen, dass es gerade der Bezug auf Affekte ist, der immer wieder gegen die Rhetorik eingewendet wurde. Insbesondere Immanuel Kant (1995, B218) spricht im Hinblick auf die Rhetorik von dem „unangenehmen Gefühl der Mißbilligung einer hinterlistigen Kunst (...), welche die Menschen als Maschinen in wichtigen Dingen zu einem Urteile zu bewegen versteht“. Gadamer (1993g, 273 f.) weist diese Verwerfung der Rhetorik jedoch entschieden zurück: „Wenn Rhetorik ein Zwangsmoment enthält, so steht jedenfalls fest, daß soziale Praxis – und wahrlich auch die revolutionäre – ohne dieses Zwangsmoment gar nicht denkbar ist.“ Gadamer (1993g, S. 274) sieht in der Rhetorik ein „integrales Moment des sozialen Lebens“ und keine bloße Sozialtechnik. Rhetorik dürfe nicht wegdisputiert werden, „als ob es ihrer nicht bedürfe oder von ihr nichts abhinge“, nämlich die Herstellung gemeinsam geteilter Überzeugungen und Verhältnisse, ohne welche keine freie Gesellschaft zu denken ist. Gadamer macht sich in seiner Verteidigung der Rhetorik letztlich die Position des antiken Rhetoriklehrers Sokrates (1993, S. 31) zu eigen, der bereits im Hinblick auf Rhetorikkritiker eingewendet hatte, dass der Missbrauch der Redekunst durch wenige nicht als generelles Argument gegen die Rhetorik genutzt werden dürfe. Vielmehr müsse im Einzelfall entschieden werden, wie der spezifische Gebrauch der Rhetorik zu bewerten sei.

Die Verteidigung der Rhetorik steht bei Gadamer im Zusammenhang mit der Einsicht, dass es darin, wie in den Geisteswissenschaften überhaupt, eben nicht um zwingende Beweise wie in der Mathematik gehe, sondern um „glaubwürdige Aussagen“ (Gadamer 1997, S. 284). Wilfried Stroh (2009, S. 15) sieht in Gadammers Hermeneutik deshalb „eine neue Grundlegung der Geisteswissenschaften auf Basis der Rhetorik.“

3 Hermeneutik, Rhetorik und Demokratie

Rhetorik und Hermeneutik gehören zweifelsfrei zur DNA der Demokratie, weil diese grundlegend auf Formen des gemeinsamen Verstehens und Miteinander-Redens angewiesen ist. Es gilt, zu gemeinsam geteilten Argumenten und Überzeugungen zu finden. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Entstehung der Rhetorik mit dem Aufkommen der Demokratie im antiken Griechenland zusammenfällt. Die Rhetorik als Disziplin war eine Erfindung der Sophisten, die als

wandernde Weisheitslehrer versprachen, die Menschen durch die Vermittlung von Rhetorik in der Politik, vor Gericht und im privaten Leben erfolgreich zu machen (Meier 2012, S. 425). In den Sophisten sieht Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2014, S. 410) „die Lehrer Griechenlands, durch welche die Bildung überhaupt in Griechenland zur Existenz kam.“ Bildung bedeutete für die Sophisten, Kenntnis über die allgemeinen Gesichtspunkte einer Handlung oder Begebenheit zu besitzen und diese unter angemessenen Gesichtspunkten zu beurteilen (Hegel 2014, S. 411). Damit ist schon klar, dass das rhetorische Bildungsprogramm der Sophisten auf das Engste mit hermeneutischen Fragen, nicht zuletzt mit der Zirkelhaftigkeit des Verstehens, verbunden ist, welche bereits thematisiert wurde: Es geht um die Kenntnis des Besonderen unter allgemeinen Gesichtspunkten, wie es auch Gadamer im Hinblick auf die Hermeneutik ausdrückt:

„Wer ein gesundes Urteil hat, der ist nicht überhaupt befähigt, Besonderes unter allgemeinen Gesichtspunkten zu beurteilen, sondern er weiß, worauf es wirklich ankommt, d.h. er sieht die Dinge unter den richtigen, rechten, gesunden Gesichtspunkten“ (Gadamer 1990, S. 37).

So zeigt sich, dass bereits die sophistische Idee der Bildung auf das Vermögen abzielte, was Kant (1995, B XXV) später als Urteilkraft bezeichnet hat, also auf das „Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken.“ Und eben solche Urteilsfähigkeit ist auch „Voraussetzung für jede Demokratie“ (Steinmeier 2017, S. 3). Aus der Komplementarität von Rhetorik und Hermeneutik ergibt sich auch, was die Politikdidaktik heute unter dem Stichwort *Politikkompetenz* diskutiert: Neben Fachwissen und der politischen Einstellung und Motivation werden die politische Urteilsfähigkeit sowie die politische Handlungsfähigkeit zu den Grundmomenten von Politikkompetenz gezählt (Detjen et al. 2012, S. 13 ff.). Reden und Verstehen, Rhetorik und Hermeneutik durchziehen alle vier interdependenten Dimensionen der didaktischen Konzeption. Generell sind natürlich „alle Bürger zur politischen Partizipation und damit zur politischen Kommunikation aufgerufen“ (Detjen 2014, S. 12). Gerade die Demokratie lebt vom Austausch der Meinungen, von Rede und Gegenrede. Aristoteles (1994, 1253a; 1279a 20) sprach vom Menschen als dem mit Rede und Vernunft begabten Lebewesen – und gab dabei nicht seiner anthropologischen Privatmeinung Ausdruck, sondern formulierte den Konsens der attischen Demokratie (Arendt 2018, S. 37). Hannah Arendt (2018, S. 11) betonte mit Nachdruck in ihrer *Vita activa* diese Auffassung vom Menschen: „Wo immer es um Relevanz von Sprache geht, kommt Politik notwendigerweise ins Spiel; denn Menschen sind nur darum zur Politik begabte Lebewesen, weil sie mit Sprache begabte Lebewesen sind.“

In der Rhetorik liegt damit vor allem die Chance, Demokratie und demokratische Ideen von Politik wirkungsvoll zu machen, einem breiten Verständnis zuzuführen und einleuchtende Überzeugung zu stiften. Rhetorik garantiert, dass Politik in der Demokratie verstehbar bleibt und verstanden werden kann. Bedenkt man, dass die zentrale Anforderung junger Menschen an politisch handelnde Persönlichkeiten gerade in dieser Verständlichkeit liegt, wird der aktuelle Bedarf an Rhetorik und Hermeneutik für die demokratische Gesellschaft sichtbar. So wird die Forderung junger Menschen an die politische Sprache in einer Studie wie folgt ausgedrückt: „Redet so, dass wir euch verstehen. Legt das Manuskript beiseite und sprecht in eurer Alltagssprache, direkt, offen und unkompliziert“ (Arnold et al. 2011, S. 7). Nimmt man das ernst, so bedeutet dies, dass die Rhetorik erst die hermeneutischen Voraussetzungen für die Demokratie schafft, was für die Auseinandersetzung mit einer stärker rhetorisch-hermeneutisch orientierten Urteilsbildung in der Politikdidaktik spricht.

4 Politikdidaktische Impulse aus dem Verhältnis von Rhetorik und Hermeneutik

Aus dem dargelegten Verhältnis von Rhetorik und Hermeneutik sollen drei Anschlussmöglichkeiten für die Politikdidaktik entwickelt werden: *Erstens* wird die Notwendigkeit thematisiert, im Rahmen von (außer-)schulischer Politischer Bildung Demokratie überzeugend und einleuchtend zu vermitteln. *Zweitens* wird auf Grundlage der rhetorischen Tradition die Aktualität des Kontroversitätsgebotes für die Politischen Bildung betont und *drittens* wird das reflexive Potenzial der Rhetorik für die Politikdidaktik hervorgehoben.

4.1 Überzeugen und Einleuchten: Demokratie plausibilisieren

Es ist angedeutet worden, dass sich der Gegenstandsbereich von Rhetorik und Hermeneutik im Wesentlichen auf einleuchtende Überzeugungen und Argumente stützt. Es geht nicht um die Vermittlung einer absoluten Wahrheit oder um eine zur Verfügung stehende Evidenz, aus der sich „die Dinge selbst“ ergeben. Diese Grundbedingung gilt auch für die Vermittlung von Demokratiebewusstsein und Demokratiekompetenz im Rahmen von Politischer Bildung. Die Idee der Demokratie ist selbst eine, die des überzeugenden Argumentes bedarf. Demokratie plausibel zu machen, ist die rhetorisch-hermeneutische Hauptaufgabe der

Politischen Bildung. Deshalb gehören auch die normativen Grundfragen der Demokratie ins Zentrum politikdidaktischer Überlegungen. Dazu gehören zum Beispiel folgende Fragen: Warum wird die Demokratie als die beste, schützenswerte politische Ordnung betrachtet? Was zeichnet die Demokratie im Hinblick auf andere Staats- und Regierungsformen aus? Wie kann die normative Wertentscheidung Politischer Bildung zugunsten der Demokratie in einer komplexer werdenden und zunehmend vernetzten Welt immer neu begründet werden? Gerade weil sich Demokratie nicht auf Wahrheitsansprüche berufen kann, welche ihren Erhalt garantieren, ist die Plausibilisierung von Demokratie zur Stiftung von Demokratieüberzeugung eine grundlegende Aufgabe. Dies kann jedoch nicht nur auf einer sachlich-rational ausgerichteten Basis geschehen, sondern muss auch emotionale Momente stärker einbeziehen. Darauf zielte bereits auch die Forderung von Florian Weber-Stein (2019, S. 228), wenn dieser eine stärker „rhetorisch politische Bildung“ als erstrebenswert vorschlägt. Er meint damit „eine Sichtweise auf Politikunterricht, die Emotionen als zentrale Elemente politischer Bildungsprozesse anerkennt und diesen in Lernarrangements Raum zuerkennt“ (Weber-Stein 2019, S. 228). Dieser Prozess erfordere eine narrative Wende der politischen Urteilsbildung. Weber-Stein will eine emotionalere Demokratievermittlung, die stärker auf bildhafte Vergleiche, persönliche Erfahrungsberichte, exemplarische Erzählungen und szenische Vergegenwärtigung setzt. Damit zielt Weber-Stein auf ein urrhetorisches Thema, dessen Relevanz in Gadamers Verhältnisbestimmung von Rhetorik und Hermeneutik im Hinblick auf das *Pathos* bereits thematisiert worden ist. Es geht um emotionale Ansprache, um das Bewegen des Publikums im Hinblick auf das Ziel der Demokratieerziehung. Entscheidend ist hierbei die Position, dass Politische Bildung in der Demokratie nicht auf Emotionalität verzichten kann, weil sie in jedem politischen Urteilsbildungsprozess eine maßgebliche Rolle einnimmt (Schröder 2020). Diese Einsicht ist aber auch für die formal-äußere und damit rhetorische Gestaltung von Bildungsprozessen relevant. Hier gilt, was Aristoteles (1995, 1356a) in der *Rhetorik* feststellt: „denn wir geben unser Urteil nicht in gleicher Weise ab, wenn wir traurig bzw. freudig sind oder wenn wir lieben bzw. hassen.“ Die Affektlehre im zweiten Buch (Kapitel 2–11) der aristotelischen *Rhetorik*, welche sich ausführlich mit der Disposition der Zuhörenden und deren Emotionen auseinandersetzt, verweist auf die Notwendigkeit, psychologische Gesichtspunkte und Erkenntnisse in politischen Bildungsprozessen stärker zu berücksichtigen. Politische Bildung steht maßgeblich vor der Aufgabe, zu überzeugen und mittels demokratiepädagogischer Konzepte Politik verstehbar und verständlich zu machen. Eine narrative Wende in der Politischen Bildung kann daher bedeuten, rhetorische Bilder und Geschichten und damit Methoden des sogenannten *storytellings* stärker in die politische

Bildungsarbeit zu integrieren. Alasdair MacInyre (1987, S. 288) nannte den Menschen „ein Geschichten erzählendes Tier“, die Bedeutung von Geschichten wird derzeit in vielen Bereichen der Gesellschaft betont: in der Literatur (Siefer 2015), im Marketing (Christiani 2020) und nicht zuletzt in der Politik (Müller 2020). Auch im Rahmen von Politischer Bildung und Politikdidaktik ist dieser Gesichtspunkt bereits aufgegriffen worden (Juchler 2012; Deichmann 2013; Partetzke 2013, 2016); gleichwohl wäre eine darüberhinausgehende Beschäftigung außerordentlich vielversprechend. Zwar können anhand von Geschichten nur einzelne und insbesondere emotionale Aspekte von Demokratie betont werden. Aber die Politische Bildung bietet das einzigartige Potenzial, dabei nicht stehen zu bleiben, sondern die Methode des *storytellings* auch im Hinblick auf seine Kontroversität zu thematisieren. Denn nirgendwo zeigt sich die Kontroversität von Positionen besser als an einer anschaulich erzählten Geschichte. Insofern wäre hier Politische Bildung nah an der Lebensrealität ihrer Rezipierenden und würde sich im Sinne des Beutelsbacher Konsenses an den politisch Lernenden orientieren.

4.2 Plural und vielfältig: Kontroversen zulassen

Rhetorik, Hermeneutik und Demokratie haben das Merkmal der Kontroversität gemeinsam. Der Satz von Friedrich Nietzsche (1973, S. 195), dass mit zweien die Wahrheit überhaupt erst beginnt, gilt deshalb auch grundlegend für die Politische Bildung. Denn in der Politik gibt es ja nicht nur *die eine* einleuchtende Überzeugung, sondern Gadamer sprach ja stets von „einleuchtenden Überzeugungen.“ (Gadamer 1993g, S. 236 f.) Überzeugende Rhetorik in Rede und Gegenrede ist überhaupt nur möglich, weil es mehrere Positionen und Meinungen gibt, die legitim geäußert werden können. Eine rhetorisch-hermeneutische Politikdidaktik basiert daher grundlegend auf dem Kerngedanken des Kontroversitätsgebotes. Der Grundsatz, dass das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen muss (BpB 2011), ist geradezu die Folge einer pluralistisch-rhetorisch verfassten Welt. Das bedeutet aber gleichfalls: Politik kommt nicht ohne Meinungen aus, wenngleich diese in keinem guten Ruf stehen. In Platons *Protagoras* lässt der Autor den Sophisten Protagoras ausrufen: „Aber o Sokrates (...) was sollen wir denn die Meinung der Leute in Betrachtung ziehen, welche sagen was ihnen einfällt?“ (Platon 2017,353a) Gerade die Meinung der Leute, also die „persönliche und subjektive Einordnung der Welt“ (Rau 2020), gilt als unzuverlässig, obwohl Meinungen doch wesentlicher Bestandteil der Demokratie sind. Politische Bildung hat es also genau mit diesen kontroversen Meinungen zu tun und ist insofern immer einem gewissen „Stresstest“ ausgesetzt.

Das hängt mit dem zusammen, was der Beutelsbacher Konsenses mit dem Hinweis thematisiert, dass andere Standpunkte und Optionen weder unterschlagen noch unter den Tisch fallen dürfen, weil sonst der Weg zur Indoktrination beschritten werde. Die Gültigkeit dieses Kontroversitätsgebotes wird immer wieder neu diskutiert. So hält Thomas Krüger (2020) mit seiner Forderung nach einem „Beutelsbach 2.0“ das Kontroversitätsgebot für überholt. Krüger (2020, S. 182) hält es für erforderlich, rote Linien in der Politischen Bildung zu ziehen und das Kontroversitätsgebot nicht zum Neutralitätsgebot zu degradieren. Allerdings ist fraglich, ob das Kontroversitätsgebot jemals rein neutral verstanden worden ist. Vielmehr sollte der Beutelsbacher Konsens, wie Siegfried Schiele (2017, S. 24) feststellt, der selbst an der Entstehung beteiligt war, die „Streitkultur beflügeln“, weil es ohne Grundkonsens auch keine Streitkultur gebe. Außerdem ist zu fragen, wie die von Krüger geforderte Grenzziehung konkret aussehen könnte. Wenn Krüger (2020, S. 183) etwa betont, es gebe „keine Denkverbote, wohl aber die im Grundgesetz festgeschriebenen Grundrechte, die für alle leitend und bindend sind“, hat er den einzigen Bezugspunkt für die Aufstellung eines Kriteriums bereits selbst genannt: nämlich alles, was der freiheitlich-demokratischen Grundordnung widerspricht, kann nicht mehr vom Kontroversitätsgebot erfasst sein. Solange diese aber unberührt bleibt, sollte zumindest nicht der Eindruck der Einstimmigkeit in der Meinung erzeugt werden. Das würde den rhetorisch-hermeneutischen Voraussetzungen für die Urteilsbildung widersprechen.

„Entscheidend ist aber, dass die Lehrerin und der Lehrer nicht ihre politische Meinung im Unterricht zum Evangelium erheben, das dann von den Schülerinnen und Schülern so übernommen werden soll (...) Nur insoweit ist Zurückhaltung der Lehrenden angebracht und notwendig“ (Schiele 2017, S. 29).

Das Kontroversitätsgebot ist damit alles andere als überholt, sondern geeignet, Kontroverse und Dissens als wichtige Eigenschaft von Politik überhaupt zu Bewusstsein zu bringen. Das Kontroversitätsgebot steht damit, wie angesichts des engen Verhältnisses von Rhetorik und Hermeneutik ersichtlich ist, in langer Traditionslinie. Rhetorisch-hermeneutische Urteilsbildung kann und muss daher vor allem bedeuten, Kontroversität einzuüben. Dies findet ja bereits an vielen Orten und in verschiedensten Konstellationen statt. Allerdings würde es sich zum Beispiel lohnen, das klassische Format der Pro-Contra-Debatte um weitere Momente zu ergänzen. Denn im Hinblick auf eine politische Streitfrage gibt es ja oftmals nicht nur *die* zwei Hauptmeinungen, sondern auch Zwischenpositionen, die vermittelnd wirken, bzw. legitime Minderheitenmeinungen, die auch zum Zuge kommen können. Solche „Rollen“ in Debattenformate zu integrieren, kann helfen