

Alexander Wahnig

Handlungsorientierung

Dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung kommt in der politischen Bildung eine zentrale Rolle zu. In ihm drückt sich der pädagogische und didaktische Grundsatz aus, dass den Bildungssubjekten die selbstbestimmte und handelnde Aneignung von Wissen, das für sie subjektiv bedeutsam ist, ermöglicht wird. Dem Grundsatz, der mit Subjektorientierung, Teilnehmer/-innenorientierung usw. bezeichnet wird, „entspricht die Bedeutung des Handelns im politisch-demokratischen Prozess: Das Recht auf Teilhabe jedes demokratischen Staatsbürgers am politischen System und an der Zivilgesellschaft“ (Reinhardt 2009, 105). Die politikdidaktische Legitimation eines solchen Verständnisses von Handlungsorientierung ist – diese Punkte werden im Folgenden aufgegriffen – erstens demokratiethoretisch (v. a. über Partizipationsansprüche der Subjekte), zweitens subjekttheoretisch (Erkenntnisinteresse der Lernenden steht im Mittelpunkt und begründet das fachdidaktische Vorgehen) und drittens lerntheoretisch (Einheit von Lernen/Reflexion und Handeln/Aktion) möglich. Ausgehend von dieser ersten Bestimmung werden im Folgenden zwei Ebenen der Handlungsorientierung beschrieben und auseinandergehalten, deren Grenzen in der politischen Bildung jedoch fließend sind.

Legitima-
tionen

(1) Handlungsorientierung wird als Prinzip verstanden, dem bestimmte *Methoden* politischer Bildung zugeschrieben werden, wobei Einigkeit besteht, dass diese für gute politische Bildung unerlässlich sind (enger Begriff). Diese Ebene verweist schwerpunktmäßig auf die pädagogisch-didaktische und lerntheoretische Begründung.

Zwei Ebenen
der
Handlungs-
orientierung

(2) Handlungsorientierung wird – oftmals unter der Verwendung der Begriffe „politisches Handeln“, „politische Partizipation“ oder „politische Aktion“ – als konzeptionelle Zugriffsweise und -form auf den Gegenstand des Politischen und als *Ziel* politischer Bildung beschrieben. Konzeptionell ist die Zugriffsweise, weil sie politikdidaktischen Konzeptionen immanent ist, insbesondere den konfliktorientierten (siehe insbesondere Nonnenmacher 1999 und dazu vertiefend Wahnig 2021a). Politische Bildung in der Demokratie, deren symbolischer Kern in dem gleichberechtigten Zugang zu gleichran-

gigen, wechselseitigen Verhandlungen und Entscheidungen der Bürger/-innen über die kooperative Lebensführung besteht, die also die inklusive Teilhabe aller an der Sinnstiftung politischen Handelns zum Anspruch erhebt (Richter 2016), muss die Subjekte dazu befähigen, auch an dieser Sinnstiftung teilzunehmen (weiter Begriff). Innerhalb dieses Verständnisses sind wiederum Positionen präsent, die politische Bildung als Propädeutik für späteres politisches Handeln (Befähigung zur Wahlentscheidung als wahlberechtigte/r Bürger/-in, Engagement außerhalb der Schulzeit) begreifen, und solche, die politisches Handeln selbst als (pädagogisch-didaktisch begleiteten) Weg zur Anvisierung des Ziels politischer Handlungsfähigkeit beschreiben. Diese Ebene verweist schwerpunktmäßig auf die demokratietheoretische Begründung.

1. Handlungsorientierung als Methode

Handlungs-
kompetenz

In der Praxis der politischen Bildung werden unter Handlungsorientierung Methoden zum Erreichen des Ziels politischer Handlungs- oder auch Partizipations*fähigkeit* (je nach wissenschaftlicher Verortung auch Handlungskompetenz) gefasst. In der Debatte um Politikkompetenz in der politischen Bildung wurden vier Dimensionen dieser beschrieben, die die fachbezogenen Dimensionen des Lehr-Lern-Prozesses umreißen: politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen, politische Urteilskompetenz sowie politische Einstellung und Motivation. Innerhalb der Handlungskompetenz werden wiederum Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns unterschieden, die durch handlungsorientierten Unterricht gefördert werden können. Diese sind: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden, wobei betont wird, dass der Unterricht „Entscheiden als Teil des realen partizipativen politischen Handelns (...) nur begrenzt fördern“ kann (Massing 2012, 27).

Schulische
Unterrichts-
planung

Das Ziel Handlungs- oder auch Partizipations*fähigkeit* bzw. die Handlungskompetenz wird in der schulischen Unterrichtsplanung schwerpunktmäßig in der Lernphase Anwendung anvisiert. Für die Vermittlung der Handlungskompetenz werden daher v. a. simulative Methoden empfohlen, wie eine Pro-Kontra-Debatte oder eine simulierte Talkshow. Es geht bei dem Einsatz der Methoden um die Ermöglichung eines handelnden Umgangs mit Wissen sowie von kommunikativem und politischem Handeln zur Förderung der oben genannten Kompetenzfacetten „Artikulieren, Argumentieren, Dis-

kutieren, Verhandeln, Entscheiden zu einer konkreten Urteilsfrage“ (Achour et al. 2020, 52). Auch das „Trainieren demokratischer Grundkompetenzen“ wie „Konfliktfähigkeit, Perspektivenübernahme, Kompromissfindung“ (ebd.) wird angestrebt. Eng verknüpft ist eine so verstandene Handlungskompetenz mit der Methodenkompetenz und damit auch mit bestimmten Methoden des Politikunterrichts. Werden die vielfältig beschriebenen Methoden isoliert betrachtet, so laufen sie Gefahr, zum Selbstzweck zu werden. Ihren Sinn entwickeln sie, wenn sie in eine Gesamtkonzeption für Unterrichtsprozesse eingebettet sind, sie also auf ein politikdidaktisches Ziel hinwirken (siehe Abschnitt 2).

Seit einigen Jahren wird v. a. den simulativen Methoden zur Förderung der Handlungskompetenz von Bildungssubjekten große Beachtung geschenkt. So hat die Methode des Planspiels erhebliche Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Petrik/Rappenglück 2017). Die Wirkung dieser Methode auf politisches Lernen und die Bereitschaft, politisch zu partizipieren, wird aktuell erforscht und positiv hervorgehoben (vgl. Schedelik 2018). Mithilfe des Planspiels, so wird angenommen, lässt sich politisches Wissen und politische Urteilsbildung anwenden sowie erproben. Dies geschieht in einem geschützten pädagogischen Raum: Das Handeln hat keine Auswirkungen auf die politisch-gesellschaftliche Realität und kann als Reflexionsanlass zur Stärkung der Handlungskompetenz, verstanden als Befähigung zu politischem Handeln, genutzt werden.

Simulative
Methoden

In Rückgriff auf die oben angeführte Definition von Sibylle Reinhardt ist die „Tätigkeit des lernenden Subjekts im handlungsorientierten Unterricht (...) lebendig, aktiv und selbstständig“ (Reinhardt 2009, 106). Der handlungsorientierte Unterricht verbinde kognitive Arbeit mit Emotionen und praktischen Tätigkeiten, womit das Lernen als ganzheitlich zu bezeichnen sei und das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses rücke. Zudem sei Handlungsorientierung demokratisch in dem Sinne, dass das gemeinsame kooperative Lernen der Verständigung bedürfe, wodurch der handlungsorientierte Unterricht eine propädeutische Funktion hinsichtlich der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit erlange, denn er sei gekennzeichnet durch „Selbstständigkeit, Aktivität, Kooperation, Kommunikation, Produktivität und Verantwortungsübernahme“ (ebd.).

Schulisches
Lernen

Handlungsorientierung in einem engen Verständnis, als Methode, verweist zumindest indirekt auch auf Handlungsorientierung als

Ziel. Wenn ein handelnder Einbezug der Subjekte in den Bildungsprozess von Anfang an sowie das Erfahren von Handeln in einem pädagogisch geschützten Raum ermöglicht wird, kann politisch-gesellschaftliches Handeln erprobt und die Bereitschaft zur Übernahme von politisch-gesellschaftlicher Verantwortung außerhalb des Bildungskontextes geweckt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Ziel „politisches Handeln“ auch in der Realität gesellschaftspolitischer Diskurse und Deliberation erprobt wird. Der geschützte pädagogische Raum wird zumeist nicht verlassen. Dies ist vielmehr in dem im Folgenden dargestellten Zugriff der Fall.

2. Handlungsorientierung als Ziel

Zugriff auf das
Politische

Handlungsorientierung gilt zweitens als „Strategie“ oder auch „Konzept“ politischer Bildung, d. h. als ein spezifischer Zugriff auf das Politische. Handlungsorientierung in einem solchen Verständnis umfasst, so Moegling, das „möglichst selbstaktive Handeln in und außerhalb des Unterrichts, auch das eigene politische Handeln sowie ebenfalls die Analyse des Handelns anderer“ (2007, 100). Hierunter fallen Formen des projektorientierten Forschens und die Teilnahme am politischen Handeln außerhalb der Schule. Ziel eines solchen Verständnisses von Handlungsorientierung ist es, „Erfahrungen mit politischen Handlungssituationen [zu] eröffnen“ (ebd., 105). Wird Handlungsorientierung also weit verstanden, so kann die ausschließliche Fokussierung auf Methoden kritisiert werden: Es geht um die Ermöglichung von Erfahrungen mit realem politischem Handeln, um „Selbsttätigkeit und politisches Handeln“ (Nonnenmacher 2011, 83).

Reales
politisches
Handeln

Während simulatives Handeln in der politischen Bildung vor allem als Methode zur Artikulation von angeeignetem Wissen und gebildeten Urteilen sowie der geschützten Erfahrung der Anwendung dieses Wissens und des Urteils im pädagogischen Raum angesehen werden kann, wird reales politisches Handeln als Lerngelegenheit und Ziel politischer Bildung auch außerhalb der Schule beschrieben. Politisches Handeln gilt, dies ist ein pädagogisches Argument für einen weiten Begriff, als Verfügung über den Lerngegenstand in der Form, dass die Lernsubjekte über die Urteilsbildung und über simuliertes Handeln hinaus die Gelegenheit bekommen, real in der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu handeln. Zentral dabei ist, dass dieses Handeln freiwillig geschieht, keine schulischen Anwesen-

heitszwänge bestehen, es als Experiment begriffen wird und vor allem, dass es als Reflexionsanlass und damit als Ausgangspunkt und Gegenstand politischer Bildung gilt, dass es im Anschluss an eine gewissenhafte Analyse eines Konflikts geschieht (siehe zu Bedingungen der Legitimität politischer Aktionen im Rahmen des politischen Unterrichts Nonnenmacher 2011). Handlungsorientierung ist, in Anlehnung an die Definition Reinhardts, nicht nur „wirklichkeitsnah“ (Reinhardt 2009, 106); sie ist politisches Handeln in der Wirklichkeit, in der demokratischen Öffentlichkeit, also Einlösung des demokratischen Symbolismus. Gelernt wird, in Anlehnung an Reinhardt und mit Bezug zur Schule, nicht nur ebendort als Einzelperson, sondern in einer Gruppe und in den Systemen außerhalb der Schule, d. h. im politischen Handeln.

Ein solches Verständnis politischer Handlungskompetenz ist eng verbunden mit einem konfliktorientierten Verständnis politischer Bildung: In politisch-gesellschaftlichen Konflikten, die in pluralen Demokratien unvermeidlich und als positiv anzuerkennen sind, öffnet sich der Möglichkeitsraum für politische Mitbestimmung und damit für politisches Handeln (vgl. Giesecke 1972). Politische Handlungskompetenz beruht nicht allein auf dem Handeln selbst, sondern hat seine Basis in der Analyse eines politisch-gesellschaftlichen Konflikts und der politischen Urteilsbildung. Handlungsorientierung ist somit Teil einer Abfolge politikdidaktischer Ziele: politische Wissensaneignung – Erkennen der eigenen Interessen – politische Urteilsbildung – politisches Handeln.

Konflikt-
orientierung

Diese Abfolge muss jedoch nicht linear sein. Politische Bildung, die das Ziel der Handlungsorientierung zumindest auch als das Erfahren von realem politischem Handeln versteht, kann politisches Handeln ebenso als Anlass für politische Wissensaneignung definieren. Die Reflexion des Handelns eröffnet neue Lern- und Bildungsanlässe sowie Zugänge zum Politischen, indem etwa erfahrene Macht- und Herrschaftsstrukturen analysiert werden. Zu Recht wird daher für handlungsorientierte Projekte und Verfahren, die politisches Handeln in und außerhalb der Schule ermöglichen, die Reflexionsphase und der Bezug auf Gegenstände und Inhalte als „Achillesferse“ beschrieben (Reinhardt 2009, 106). Der Zusammenhang zwischen Handeln und Denken, zwischen Aktion und Reflexion, muss didaktisch-methodisch hergestellt werden. Demokratie- und lerntheoretisch kann ein solches Verständnis mit dem Verweis auf John Deweys Idee der „denkenden Erfahrung“ (1949/1915) begrün-

Handeln und
Reflexion

det werden. „Ein anspruchsvolles politikdidaktisches Konzept muss von der Integration von Aktion und Reflexion und der kritischen Selbstprüfung im Handeln und der latenten Notwendigkeit zur kritischen Urteilsbildung ausgehen“ (Moegling 2007, 101).

Normativer Rahmen

Normativer Rahmen für die Beurteilung von politischem Handeln im Kontext politischer Bildung ist die Demokratie, auf die politische Bildung zielt. Das heißt zum einen, dass demokratische Grundsätze geachtet werden, dass demokratische Werte und Normen wie die Grund- und Menschenrechte, Gleichheit und Freiheit sowie rechtliche Rahmenbedingungen durch politisches Handeln befördert werden und sich in ihm ausdrücken. Eine solche Handlungsorientierung zielt auf Demokratisierung.

Soziales und politisches Handeln

Zudem ist auf die Unterscheidung zwischen sozialem und politischem Handeln hinzuweisen. Obwohl soziales Lernen und soziales Handeln als Grundlage und Vorstufe von politischem Lernen und politischem Handeln angesehen werden können, erscheint es vor allem vor dem Hintergrund der Ausweitung von Konzepten des Demokratie-Lernens sinnvoll, eine Unterscheidung vorzunehmen. Während soziales Lernen auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen im gemeinschaftlichen Handeln und Zusammenleben zielt und z. B. in Programmen wie den Streitschlichter/-innen oder in Sozialpraktika in Schulen eingeübt wird, zielt politische Bildung auf die Analyse politisch-gesellschaftlicher Konflikte, die Fähigkeit der Urteilsbildung und politische Handlungsfähigkeit. Politische Bildung thematisiert den Kern des Politischen, d.h. die politischen Konflikte. Politische Handlungsorientierung heißt in diesem Sinne die Fähigkeit, in diese Konflikte mit einem eigenen Urteil zu intervenieren. Politisches Handeln zielt auf die Beeinflussung der strukturellen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von gesellschaftlichen und politischen Organisationen und Institutionen. Dafür müssen die explizit politischen Dimensionen von Gegenständen in der politischen Bildung sowie die politischen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten in den Fokus gerückt werden. Das politisch-gesellschaftliche Problem der Armut wäre daher politisch nicht adäquat durch das Sammeln von Lebensmittelpenden bearbeitet, sondern mithilfe einer Analyse der politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen, die dem Problem zugrunde liegen und einem politischen Handeln (Handlungsorientierung), das sich für den Erhalt oder die Veränderung dieser Strukturen einsetzt. Soziales Handeln, die Kompetenz,

in Gruppen miteinander zu agieren usw., ist daher ein Teil der Fähigkeit des politischen Handelns und nicht damit gleichzusetzen. „Soziales und alltägliches Handeln ist nur dann als politisch zu bezeichnen, wenn es auf den Prozess der Herstellung allgemein bindender Regelungen gerichtet ist“ (Lange 2007, 110).

Um Handlungsorientierung in einem weiten Verständnis zu fördern und politisches Handeln junger Menschen als Lern- und Bildungsgelegenheit zu begreifen, zeigen Kooperationen von Schulen mit außerschulischen politischen Bildungspartnern neue Wege auf. Die außerschulische politische Bildung begreift das Ermöglichen von Erfahrungen mit politischem Handeln als Ziel und zentralen Teil ihres Professionsverständnisses. Der außerschulische Bildungsort bietet zudem Möglichkeiten, politisches Handeln intensiv zu begleiten und den politikdidaktischen Prozess auch als Experiment zu gestalten (siehe ausführlich Wohnig 2020). Hierbei wird politisches Handeln erstens als Ziel politischer Bildung, verstanden als das reale Handeln in realen Verhältnissen, und zweitens als Weg, um das Ziel zu erreichen (vgl. Wohnig 2021b), begriffen.

Außer-
schulische
politische
Bildung

Einen zentralen Einfluss auf das Ziel „Handlungsorientierung“ hat der Faktor der Ungleichheit. Dies gilt besonders aus einer Perspektive der Intersektionalität, mit der die Gleichzeitigkeit und Überschneidung unterschiedlicher Ungleichheitskategorien (u. a. Race, Class, Gender) in den Blick gerät. Nicht nur ist politisches Handeln empirisch ungleich in der Gesellschaft verteilt (vgl. Bödeker 2012), was ein Problem demokratischer Legitimation darstellt, fast gravierender für politische Bildung ist die Diagnose, dass die Überzeugung, berechtigt zu sein, sich mit Politik und politischen Fragen, Themen, Problemen und Konflikten zu beschäftigen, darüber zu urteilen und dieses Urteil auch in der Öffentlichkeit zu vertreten, durch die ungleiche Gesellschaft massiv beeinflusst ist (vgl. Bourdieu 1982). Vor dem Hintergrund des Konzepts der Selbstwirksamkeitserwartung (die Erwartung, aufgrund eigener Fähigkeiten eine Handlung erfolgreich zu vollziehen) ist anzunehmen, dass erstens diese für die Wahrnehmung von politischen Partizipationsrechten zentral ist und zweitens Selbstwirksamkeitserwartungen auch positiv in der Erfahrung eigenen politischen Handelns gefördert werden können, was Ergebnisse von empirischen Studien untermauern (vgl. Quintelier/van Deth 2014, 168). Vor allem vor dem Hintergrund der Diagnose, dass von Ungleichheiten betroffene Menschen sich nicht berechtigt fühlen, politisch zu sprechen, zu urteilen und zu handeln, besteht das

Ungleichheit

Potenzial einer politischen Bildung, die das Ziel „politische Handlungsorientierung“ auch als reales politisches Handeln versteht, darin, solche Erfahrungsräume zu schaffen, zu begleiten und das Handeln selbst reflektierend als Lern- und Bildungsanlass zu begreifen (vgl. Wohnig 2021c).

Literatur

- Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Strassner, Veit (Hg.) 2020: Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bödeker, Sebastian 2012: Das uneingelöste Versprechen der Demokratie. Zum Verhältnis von sozialer Ungleichheit und politischer Partizipation in der repräsentativen Demokratie. In: Vorgänge – Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, Jg. 51, H. 3, S. 43-52
- Dewey, John 1949: Demokratie und Erziehung. Braunschweig [Erstausgabe 1915]
- Giesecke, Hermann 1972: Didaktik der politischen Bildung. 7. Aufl., München
- Lange, Dirk 2007: Politik im Alltag. In: Lang, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Strategien der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 108-114
- Massing, Peter 2012: Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: APuZ, H. 46-47, S. 23-29
- Moegling, Klaus 2007: Politisches Handeln/Handlungsorientierung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Strategien der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 100-107
- Nonnenmacher, Frank 1999: Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fach-didaktischen Konzeption. Frankfurt/M.
- Nonnenmacher, Frank 2011: Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 83-100
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) 2017: Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Quintelier, Ellen/van Deth, Jan W. 2014: Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. In: Political Studies, H. 1, S. 153-171
- Reinhardt, Sibylle 2009: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl., Berlin

- Richter, Emanuel 2016: Demokratischer Symbolismus. Eine Theorie der Demokratie. Berlin
- Schedelik, Michael 2018: Was wird in Planspielen gelernt? Eine Zusammenschau theoretischer und empirischer Erkenntnisse. In: Meßner, Theresa Maria/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hg.): Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Schwalbach/Ts., S. 71-84
- Wohnig, Alexander 2020: Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 157-176
- Wohnig, Alexander (Hg.) 2021: Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt/M.
- Wohnig, Alexander 2021b (i. E.): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Ders./Zorn, Peter: Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn
- Wohnig, Alexander 2021c (i. E.): Politische Bildungsprozesse durch politisches Engagement? Fragmente einer Didaktik für eine partizipationsaffine politische Bildung. In: heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, H. 1, S. 73-95