

Entscheiden als Dimension der politischen Handlungskompetenz

1 Entscheidungen und Entscheidungsregeln in der Politik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Genese und Herleitung der Dimension des Entscheidens in der Politikdidaktik

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

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

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

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

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

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

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

3 Handlungs- und Entscheidungsorientierung als Prinzipien der Politikdidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Die Kompetenz des Entscheidens im Politikunterricht

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

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

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

5 Die Bedeutung der ökonomischen Verhaltenstheorie für die politische Bildung

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

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

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

6 Stuttgart 21 als Beispiel eines politischen Entscheidungsprozesses

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

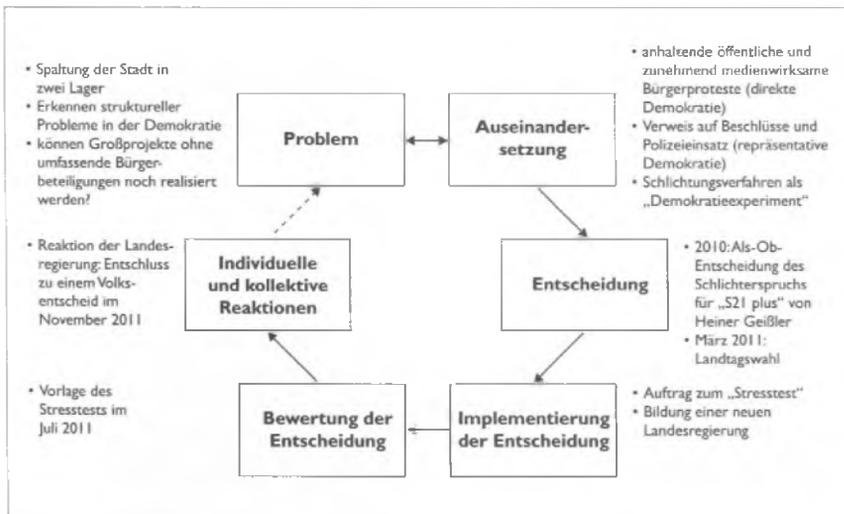
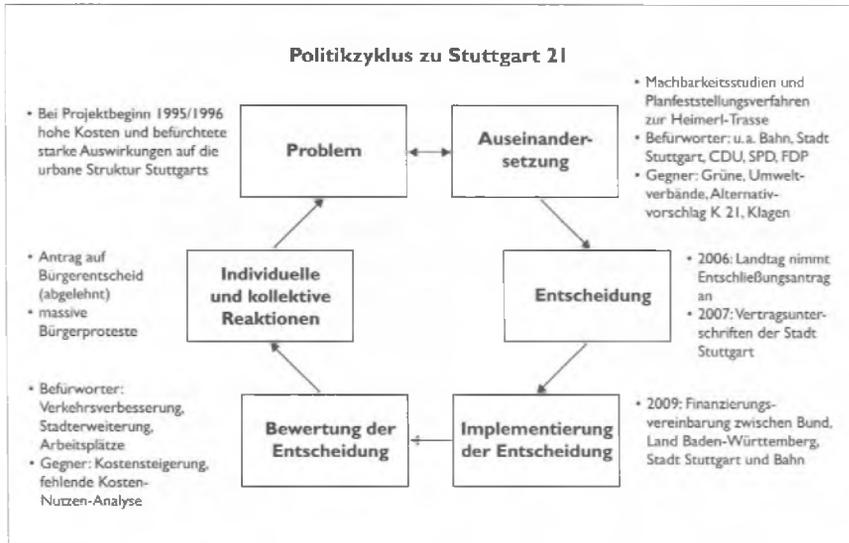
in Entscheidungshandeln zu überführen und anzuwenden. Hier hat auch der Politikzyklus als methodisches Analyseinstrument seine Berechtigung, gehen doch politische Prozesse in der Auseinandersetzung mit Problemstellungen stets mit immer wiederkehrenden neuen politischen Entscheidungen und deren »Fehlerfreundlichkeit«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

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

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

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

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



Literatur

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

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

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

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

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

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

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