

Mirko Niehoff

Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt



**WOCHEN
SCHAU
ACADEMY**

Mirko Niehoff

Politische Bildung und
soziale Deutungsmuster
zum Nahostkonflikt

Mirko Niehoff

Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt



**WOCHEN
SCHAU
ACADEMY**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2017

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0532-7 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0533-4 (E-Book)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Problemaufriss: Der Nahostkonflikt als komplexer und verunsichernder Gegenstand politischer Bildung.....	11
1.2	Zielstellungen und Aufbau der Arbeit.....	16
2	Zentrale Arbeitsbegriffe politischer Bildung	20
2.1	Mensch, Demokratie und das Politische.....	20
2.1.1	Der Mensch als ein zur Mündigkeit fähiges, aber sozial geprägtes Wesen.....	20
2.1.2	Die Demokratie als freiheitliche Mitwirkungsdemokratie der gleichwertigen Mündigen.....	22
2.1.3	Das Politische als freiheitlicher und partizipativer Raum kontroverser Deutungs-, Aushandlungs-, Entscheidungs- und Beurteilungsprozesse.....	26
2.1.4	Problematisierung der Arbeitskonzepte.....	30
2.2	Politische Urteilskraft.....	35
2.2.1	Vorüberlegungen: Politische Bildung als Erziehung zu politischer Mündigkeit durch Förderung politischer Urteilskraft.....	35
2.2.2	Ideengeschichtliche Grundlage politischer Urteilskraft: Immanuel Kants sensus communis.....	36
2.2.3	Reflektierende Urteilskraft als Verfahrensweise politischen Urteilens.....	39

2.2.4	Repräsentatives Denken: Die Figur des unparteiischen Betrachters entgrenzter politischer Probleme.....	46
2.2.5	Zur Bedeutung nicht bloß vorgestellter problembezogener Perspektivvielfalt	50
2.3	Wissen	53
2.3.1	Vorüberlegungen: (Konzeptuelles) Wissen als ein zentraler Gegenstand politischer Bildung.....	53
2.3.2	Wirklichkeit und Wissen als soziale Phänomene	54
2.3.3	Zum Erkenntnisstatus und zur Geltung politischen Wissens in der politischen Bildung.....	56
2.4	Soziale Deutungsmuster	58
2.4.1	Vorüberlegungen: Zur Bedeutung von Ausgangswissensbeständen im Rahmen politischer Bildung.....	58
2.4.2	Soziale Deutungsmuster: Eine Begriffsgrundlage nach Ulrich Oevermann.....	60
2.4.3	Ein Arbeitsbegriff sozialer Deutungsmuster.....	65
2.4.4	Konsequenz: Analysen problembezogener sozialer Deutungsmuster als Bestandteil politikdidaktischer Theoriebildung.....	68
3	Der Nahostkonflikt: Ein kontroverser und überprägter politischer Deutungsgegenstand.....	71
3.1	Der Nahostkonflikt als politischer Deutungsgegenstand – eine exemplarische Darstellung zentraler Kontroversen	71
3.1.1	Kontroverse A: Zionistische Territorialisierung.....	73
3.1.2	Kontroverse B: Kompromissbereitschaft der lokalen Konfliktakteure	76

3.1.3	Kontroverse C: Israelische Konfliktpolitik	80
3.1.4	Kontroverse D: Antizionistischer Antisemitismus	84
3.1.5	Kontroverse E: Konfliktfaktor Religion	97
3.1.6	Kontroverse F: Machtverhältnisse in einem globalisierten Konflikt	99
3.2	Überprägte Deutungen und Positionierungen in Deutschland	102
3.2.1	Vorbemerkungen zu den Wahrnehmungen der Konfliktakteure in Deutschland	102
3.2.2	Erinnerungspolitisch überformte Deutungen und Positionierungen	103
3.2.3	Ideologisierte Deutungen und Positionierungen	105
3.2.4	„(Junge) Muslime“, der Nahostkonflikt und Antisemitismus	108
4	Handlungsrelevante soziale Deutungsmuster im Sprechen über den Nahostkonflikt und seine Thematisierung in Deutschland	116
4.1	Forschungsrahmen und Forschungsmethodik	116
4.1.1	Vorannahmen zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster	116
4.1.2	Das diskursive Interview als leitende Forschungsmethodik	118
4.1.3	Begründung der Beschränkung des Untersuchungssamples auf Jugendliche mit türkischem oder palästinensischem Familienhintergrund	120
4.1.4	Forschungsfragen, Interviewführung und Leitfadenstruktur	125

4.1.5	Auswertungsverfahren und Erkenntnisgrenzen	127
4.1.6	Der Nahostkonflikt im Forschungszeitraum: Anmerkungen in Eckpunkten	131
4.2	Soziale Deutungsmuster und Deutungsdimensionen.....	134
4.2.1	Verantwortliche und mächtige politische Eliten vs. unschuldige und machtlose Völker	136
4.2.2	Verantwortliche und überlegene israelische politische Elite vs. unschuldige sowie macht- und rechtlose Palästinenser.....	140
4.2.3	Recht gegen Recht in einem Konflikt um Land.....	149
4.2.4	Palästina gehört(e) den Palästinensern	152
4.2.5	Israel als Staat und Schutzraum der Juden.....	155
4.2.6	Israel als Verbrecherstaat.....	158
4.2.7	Palästinenser als Mitverantwortliche für Gewalt und Leid.....	161
4.2.8	Der Nahostkonflikt als jüdisch-muslimischer Konflikt im Heiligen Land.....	163
4.2.9	(Historisch begründete) Bevorteilung Israels durch den „Westen“ und die USA	166
4.2.10	(Historisch begründete) Bevorteilung Israels in Deutschland	170
4.2.11	Muslimen als Unterstützer der Palästinenser als Muslime	176
4.2.12	Islam- und muslimfeindlich begründete Positionierungen gegen die Palästinenser.....	179
4.3	Zentrale Erkenntnisse	182
4.3.1	Vergleichsgruppenübergreifende Deutungsmustervielfalt von verallgemeinerbarer Geltung	182

4.3.2	Deuten in Widersprüchen	184
4.3.3	Israelkritische Deutungstendenz und dominierende Wahrnehmungen einer Bevorteilung Israels	186
4.3.4	Reproduktionen von Deutungsmustern des israelbezogenen Antisemitismus, aber eher kein umfassendes und widerspruchsfreies antisemitisches Weltbild	187
4.3.5	Der Nahostkonflikt als Anlass für Solidarierungen mit Muslimen als eine globale Glaubens- und stigmatisierte Schicksalsgemeinschaft	192

5 Konklusionen und Konsequenzen: Anregungen für eine politische Bildung – zum Nahostkonflikt

5.1	Grundlegende Anregungen für eine politische Bildung in der Demokratie	194
5.1.1	Politische Bildung als Position beziehende Praxis und als Kritik des Politischen	195
5.1.2	Politische Bildung als Förderung politischer Urteilskraft durch Berücksichtigung von Perspektivenvielfalt und Kontroversität	199
5.1.3	Politische Bildung als Förderung von Einsichten in die Relativität von Eindeutigkeit	203
5.1.4	Politische Bildung als Förderung von Ambiguitätstoleranz	204
5.1.5	Politische Bildung als rassismuskritische und nicht-kulturalisierende Praxis	206
5.2	Ergänzende Anregungen im Sinne einer an Deutungsmustern ansetzenden politischen Bildung zum Nahostkonflikt	207

5.2.1	Vorüberlegungen: Der Nahostkonflikt als bedeutsamer Gegenstand politischer Bildung.....	207
5.2.2	Politische Bildung zum Nahostkonflikt als Ermöglichung repräsentationsfähiger Urteile	210
5.2.3	Soziale Deutungsmuster als Bearbeitungs- und Reflexionsgegenstände	212
5.2.4	Politische Bildung zum Nahostkonflikt als Kritik sozialer Deutungsmuster.....	223
6	Nachworte	229
6.1	Ein Plädoyer für die politische Bildung.....	229
6.2	Ausblick im Sinne einer bedeutsamen und erfahrungsorientierten politischen Bildung	232
6.3	Danksagung	235
7	Abkürzungsverzeichnis	236
8	Literaturverzeichnis	237
9	Abbildungsverzeichnis	271

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss: Der Nahostkonflikt als komplexer und verunsichernder Gegenstand politischer Bildung

Unter dem Begriff Nahostkonflikt wird der genuin politische Konflikt zwischen Israel/Israelis und Palästinensern/-innen gefasst. In der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur gilt dieser Konflikt als komplex, brisant und seit Jahrzehnten ungelöst. Und er gilt als weltweit vergleichsweise bedeutend (vgl. etwa Johannsen 2009; Hagemann 2016b). So heißt es z.B., dass „kaum eine internationale Auseinandersetzung (...) sich seit Ende des Zweiten Weltkrieges als so dauerhaft und brisant [erwies]“ (Jaeger/Tophoven 2011, 14), dass „kaum ein anderer Konflikt (...) die Welt so in Atem [hält]“ (Yaron 2011, 9) und dass „kaum eine Krise in der internationalen Politik (...) so viel Aufmerksamkeit erfahren [hat]“ (Lehmann 2001, 11). Der in seinem Kern lokale Territorialkonflikt (vgl. Zuckermann 2016) besitzt also seit jeher „eine ausgeprägte regionale und internationale Dimension“ (Hafez 2002, 144) und wird auch deshalb als ein „Schlüssel-Konflikt der letzten 100 Jahre“ (Krell 2004, 1) bezeichnet.

Obleich gegenwärtig andere Konflikte und Krisen im Nahen Osten (etwa in Syrien oder Afghanistan) im Fokus stehen, fühlen sich Menschen in unterschiedlichen Regionen der Erde vom Nahostkonflikt fortwährend angesprochen und (emotional-affektiv) betroffen. Der Konflikt hat daher nicht nur Auswirkungen auf die in der Region selbst lebenden Menschen und Kollektive, sondern z.B. auch auf das gesellschaftliche Zusammenleben in Europa. Ein besonders offenkundiges Beispiel hierfür sind Angriffe auf jüdische Einrichtungen und Menschen, die in einem Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt stehen. Der Konflikt wirkt in diesen Fällen entgrenzt; wobei Entgrenzung in Anlehnung an den Soziologen Ulrich Beck hier dann bedeutet: „Das Außen ist innen; der ‚äußere‘ israelisch-palästinensische Konflikt bricht im ‚Innern‘ der EU-Länder auf und bedroht den nationalen Kompromiß des Ausgleichs von Juden und Nicht-Juden“ (Beck 2004, 133).

Objektive Auswirkungen auf gesellschaftliches Zusammenleben hat der Nahostkonflikt so besehen nicht in erster Linie aus sich selbst heraus, sondern vor allem als Produkt sozialer Konstruktionen und menschlicher Handlungen. Entscheidend ist also, wie Individuen und/oder Kollektive den Konflikt und die in diesem Zusammenhang relevanten Akteure und Ereignisse in Vergangenheit und Gegenwart wahrnehmen und interpretieren sowie mit Bedeutung versehen und in einen Zusammenhang bringen.

Überprägungen, Projektionen und Ressentiments – in Deutschland

Im Spiegel menschlicher Interpretationen und Bedeutungszuweisungen erscheint der Nahostkonflikt wie ein „weltpolitisches Brennglas“ (Hawel/Blanke 2010, 7), in dem sich globale Konfliktlinien repräsentieren und kristallisieren. Er gilt daher auch als ein Austragungsort diverser kollektiver (nationaler, ethnischer oder religiöser) Identitäten und Befindlichkeiten, diverser moralischer, politischer und ideologischer Selbstverständnisse und Überzeugungen sowie diverser sozialer und gesellschaftlicher Erfahrungen. Und so bietet der Nahostkonflikt weltweit und in steter Regelmäßigkeit Anlässe für öffentliche Stellungnahmen und Positionierungen (vgl. etwa Niehoff 2016). Derweil vergegenständlichen sich nicht selten politisch motivierte Legenden (vgl. Schreiber/Wolffsohn 1996), Mythen und Klischees (vgl. Steen 2008) sowie unangemessene oder fragwürdige Vereinseitigungen, Zuschreibungen und Projektionen (vgl. etwa Ullrich 2013; Kloke 2015; Wetzel 2016); weshalb versachlichte, differenzierte sowie kritisch reflektierte Zugänge und Urteile mitunter versperrt bleiben. So schreiben etwa die Politikwissenschaftler Lars Rensmann und Julius Schoeps: „Insbesondere die politische Debatte über den Nahostkonflikt ist (...) heute von einer Logik der Entdifferenzierung und von binären, emotional geladenen Zuschreibungspraktiken geprägt, die den außerordentlich komplexen politisch-sozialen Verhältnissen und Konflikten vor Ort kaum gerecht werden“ (Rensmann/Schoeps 2008, 27).

In Deutschland ist der Nahostkonflikt vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Shoah ein sowohl besonders sensibles als auch vergleichsweise bedeutendes Thema. Der Sozialwissenschaftler und politische Bildner Peter Wagenknecht spricht sogar von einem *heißen Thema*, das hierzulande wie kaum ein zweites „seit so langer Zeit und mit so

großem Interesse beobachtet und erörtert wird“ (Wagenknecht 2006, 273). In den nicht selten historisch überprägten deutschen Nahostdiskursen lassen sich derweil spezifische Befindlichkeiten, Solidarisierungen und Ressentiments erkennen. So ist z.B. die Markierung einer besonderen Verantwortung Deutschlands für die Existenz und Sicherheit Israels (vgl. etwa Merkel 2008) ohne Rekurs auf die deutsche Geschichte nicht zu verstehen. Gleiches gilt aber z.B. auch für jene Wahrnehmungen und Deutungen Israels, die als Ausdruck eines sekundären Antisemitismus zu identifizieren und bestimmen sind – eines Antisemitismus nicht *trotz*, sondern *wegen* Auschwitz. Wenn etwa, repräsentativen Studien zufolge, gut ein Viertel der Deutschen die israelische Politik mit der des Nationalsozialismus vergleichen (vgl. etwa Heyder et al. 2005), dann wird damit zugleich eine – mehr oder minder bewusst intendierte – Täter-Opfer-Umkehr vollzogen, die wesentlich darauf beruht, sich einer (wahrgenommenen) historischen Schuld zu entledigen, die als belastend empfunden wird, weil sie einer positiven Bezugnahme auf das eigene nationale Kollektiv gegenüberstehe. Überdies manifestieren sich neben weiteren Erscheinungsformen des israelbezogenen und antizionistischen Antisemitismus auch tradierte antisemitische Semantiken. Und es manifestieren sich antiislamisch oder antimuslimisch begründete Bezugnahmen (vgl. etwa Wetzel 2016).

Hinzu kommt, dass die Wahrnehmungen und Thematisierungen des Nahostkonflikts auch in Deutschland mit Auslassungen, Eindeutigkeitsannahmen und Klischees einhergehen können, die der komplexen Konfliktstruktur nicht gerecht werden und wiederum einen Nährboden für Ressentiments darstellen. Dies gelte sogar für deutsche Schulbücher. So lassen sich laut einer Studie der SPME Arbeitsgruppe Schulbücher¹ in der Darstellung Israels und des Nahostkonflikts „Verkürzungen, Verzerrungen und offene Falsch-aussagen (...) feststellen“ (Rensmann 2016, 4). Auf dieser Grundlage bleibe eine Kritik gängiger Klischees sowie eine rationale politische Analyse des Konflikts fraglich. Mehr noch: Es würden Denkstrukturen befeuert, so der

¹ Die Studie wurde unter dem Titel „Pädagogik des Ressentiments. Das Israelbild in deutschen Schulbüchern“ von den Scholars for Peace in Middle East, Germany e.V. und den Arbeitsgemeinschaften der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Bremen, Hannover, Oldenburg und Ostfriesland herausgegeben und Online als pdf-Dokument zur Verfügung gestellt – etwa auf der Seite der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Berlin unter dem Link: www.digberlin.de/das-israelbild-in-deutschen-schulbuechern/.

Politikwissenschaftler Jörg Rensmann in der Einleitung zu dieser Studie, „die zu antijüdischer Radikalisierung führen können“ (ebd.).

Verunsicherungen aufgrund von Emotionen und antisemitischen Positionen unter jungen Muslimen/-innen

„Kaum ein Thema erhitzt die Gemüter so sehr wie der Konflikt zwischen Israel und Palästina“ (Nordbruch 2014), schreibt der Islamwissenschaftler und politische Bildner Götz Nordbruch und bezieht diese Aussage vor allem auf Jugendliche und junge Erwachsene mit palästinensischem, libanesischem oder türkischem Familienhintergrund in Deutschland (vgl. ebd.). Auch weitere Akteure/-innen aus der politischen Bildungsarbeit berichten, dass der Nahostkonflikt insbesondere diese Jugendlichen anspreche und dass es derweil zu heftigen emotionalen Reaktionen sowie zu Reproduktionen antisemitischer Stereotype und Deutungsmuster käme (vgl. etwa Fechler 2006; Wagenknecht 2006; Niehoff 2010; Goldenbogen 2013b; Nordbruch 2014). So schreibt z.B. der Pädagoge Gottfried Köbler, dass antisemitische Äußerungen „Teil der Selbstverständigung migrantischer Jugendlicher im Kontext der Aneignung des Nahostkonflikts zu sein [scheinen]“ (Köbler 2006, 172). Und im Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages heißt es, dass der Nahostkonflikt „häufig als Katalysator und Projektionsfläche für antisemitische Stereotype und Deutungsmuster [dient] – nicht nur, aber verstärkt unter muslimischen Jugendlichen“ (BMI 2011b, 156). Auch erste Jugendstudien aus dem Bereich der Einstellungs- und Antisemitismusforschung können einen solchen Zusammenhang belegen (vgl. etwa Mansel/Spaiser 2012; Schäuble 2012a). Die damit einhergehende – zweifellos pädagogisch relevante – Problematik, habe viele politische Bildner/-innen „kalt erwischt“ (Fechler 2006, 188) und gehe mit Verunsicherungen einher.

Hinsichtlich einer politischen Bildung zum Nahostkonflikt lässt sich daher ein Spannungsfeld identifizieren. Denn aufgrund der Bedeutung des Nahostkonflikts und der Relevanz gegenstandbezogen-problematischer Zugänge und Perspektiven liegt eine Bearbeitung des Themas durch die politische Bildung einerseits nahe. Andererseits aber wird das Thema von Lehrkräften aufgrund eigener Handlungsunsicherheiten eher vermieden denn

aufgegriffen (vgl. BMI 2011b). Der Nahostkonflikt erscheine vielen Akteuren/-innen aus der politischen Bildungsarbeit als ein komplexer, heikler und explosiver Gegenstand, der mit „außergewöhnlichen Herausforderungen“ (Wagenknecht 2006, 273) einhergehe – insbesondere mit Blick auf Adressaten/-innen, die als muslimisch beschrieben werden (vgl. etwa Fechler 2006; Rosa 2008). Denn sowohl die „emotionale Heftigkeit der Schülerreaktionen“ (Fechler 2006, 202) als auch die „antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund“ (ebd.) würden viele politische Bildner/-innen irritieren und verunsichern; weshalb diese auch „regelmäßig den Wunsch nach Unterstützung bei der Bearbeitung des Themas formulieren“ (BMI 2011b, 87).

Hintergrund dieser Unsicherheiten und Bedarfe dürften die folgenden konkreten und gleichsam als weithin unbeantwortet geltenden praxisbezogenen Fragestellungen sein: Wie und wo kann die politische Bildung angesichts der Komplexität des Nahostkonflikts in Geschichte und Gegenwart sinnvoll ansetzen? Was gilt es durch die politische Bildung in besonderer Weise zu ermöglichen und zu fördern? Welche problembezogenen Deutungskonzepte und Kontroversen sind besonders relevant und exemplarisch? Was kann derweil als richtig oder wahr gelten? Lässt sich überhaupt mit solchen Begriffen sinnvoll operieren? Was sind typische problembezogene Ausgangskonzepte der Adressaten/-innen – vor allem jener, die sich selbst als muslimisch beschreiben? Inwiefern vergegenständlichen sich dabei problematische sowie vom Ressentiment geprägte Zugänge zum Thema?

An all diesen Fragestellungen setzt die vorliegende Arbeit an.

1.2 Zielstellungen und Aufbau der Arbeit

Zielstellungen und empirische Forschungsfragen

Ausgehend von der Annahme, dass es sich beim Nahostkonflikt um einen herausfordernden und verunsichernden Gegenstand politischer Bildung, bestehen die rahmengebenden Zielstellungen dieser Arbeit darin, sowohl grundlegende Arbeitsbegriffe einer politischen Bildung als auch Erkenntnisse über typische und somit relevante nahostkonfliktbezogene Wissensbestände zu erarbeiten und schließlich darauf bezogene Handlungsanregungen für eine politische Bildung zum Nahostkonflikt in der Migrationsgesellschaft zu formulieren. In diesem Sinne wird ein Konzept politischer Bildung ausgearbeitet und vertreten werden, wonach die politische Bildung politische Urteilskraft anstreben und sich zugleich auf ein normatives Begriffsfundament stützen sollte, um in der Auseinandersetzung mit kontrovers gedeuteten und polarisiert diskutierten politischen Gegenständen stets handlungs- und ggf. auch interventionsfähig zu sein. Insofern derweil nicht nur unterschiedliche und kontroverse Problemdeutungen aus sozialwissenschaftlichen und politischen, sondern auch aus lebensweltlichen Diskurszusammenhängen bedeutend sind, stellen auch problembezogene soziale Deutungsmuster, grob verstanden als überindividuelle und sozial geteilte Wissensbestände, eine relevante Begrifflichkeit politischer Bildung dar.

Da nun in Referenz auf die einleitend dargestellten Praxiserfahrungen und ersten empirischen Befunde davon ausgegangen werden kann, dass der Nahostkonflikt gerade auch für sich selbst als muslimisch beschreibende Jugendliche und junge Erwachsene mit palästinensischem oder türkischem Familienhintergrund von Bedeutung ist und politische Bildner/-innen das Thema vor allem mit Blick auf eine Arbeit mit dieser Zielgruppe als besonders herausfordernd empfinden, eben weil sich vor allem in diesem Zusammenhang gegenstandsbezogen-problematische Perspektiven und Positionen vergegenständlichen würden, stellt sich die Frage, welche konkreten problembezogenen (Ausgangs-)Konzepte bzw. soziale Deutungsmuster tatsächlich handlungsrelevant werden, wenn besagte Jugendliche und

junge Erwachsene sowohl offen als auch problembezogen über den Nahostkonflikt und seine Bedeutung und Thematisierung in Deutschland sprechen.² Hier setzt das empirische Erkenntnis- bzw. Forschungsinteresse dieser Arbeit an. Es zielt auf eine Erhebung und Beschreibung typischer problembezogen-handlungsrelevanter sozialer Deutungsmuster, die es im Sinne einer erfahrungs- und somit adressaten/-innenorientierten politischen Bildung mitzubersichtigen gilt. Grundlage des politikdidaktischen Erkenntnisinteresses an sozialen Deutungsmustern ist die zentrale wissenssoziologische Annahme, wonach individuelle Einstellungen sowie Handlungen (respektive *politikbezogene* Stellungnahmen, Urteile und Begründungen) in situativen Handlungskontexten immer auch von sozialen Deutungsmustern abhängig sind. In methodischer Hinsicht bedarf es daher eines systematischen und kontrastierenden Vergleichs von einer Vielzahl an problembezogenen Stellungnahmen und Begründungen unterschiedlicher Befragter (vgl. Ullrich 1999a/b); wobei die Handlungsprobleme auf gegenstandsbezogen relevante politische Analysefragen zu beziehen sind, um darüber den Erkenntniswert für die politische Bildung zu erhöhen.

Konkret liegen der *empirischen Untersuchung* die folgenden Forschungsleitfragen zugrunde:

- ◆ Welche sozialen Deutungsmuster werden im Rahmen freier Erzählungen sowie problembezogener Stellungnahmen und Begründungen zum Nahostkonflikt und dessen Bedeutung und Thematisierung in Deutschland reproduziert und sind somit handlungsrelevant?
- ◆ Lassen sich vielfältige, auch kontrovers zueinanderstehende Deutungsmuster rekonstruieren und beschreiben? Lassen sich vereindeutigende und vereinseitigende Perspektiven und Positionierungen erkennen?
- ◆ Welche zentralen diskursiven Verknüpfungen lassen sich erkennen?
- ◆ Welche Relevanz haben Deutungsmuster, die als antisemitisch zu klassifizieren sind? Manifestieren sich weithin geschlossene und widerspruchsfreie antisemitische Deutungsperspektiven?

² Zur problemorientierten Begründung der Beschränkung des Untersuchungssamples auf Jugendliche und junge Erwachsene mit türkischem oder palästinensischem Familienhintergrund siehe Kapitel 4.1.3.

- ◆ Gibt es relevante Unterschiede hinsichtlich der Kategorien „türkischer Familienhintergrund“ und „palästinensischer Familienhintergrund“ sowie „männlich“ und „weiblich“?

Aufbau der Arbeit

Zur Bestimmung eines (normativ-)theoretischen Begriffsfundaments politischer Bildung werden im zweiten Kapitel zunächst Arbeitskonzepte von Mensch, Demokratie und Politik skizzenhaft erarbeitet und problemorientiert diskutiert. Derweil wird insbesondere die Idee der (politischen) Mündigkeit betont werden und diese sodann an die Idee politischer Urteilskraft gebunden. Der entsprechend notwendige Urteilsbegriff wird ausgehend vom Kant'schen Konzept des *sensus communis* wesentlich in Anlehnung an Hannah Arendts Konzept politischer Urteilskraft erarbeitet und bestimmt werden. Da in diesem Zusammenhang deutlich werden wird, dass es im Sinne einer auf einen konkreten politischen Problemgegenstand bezogenen politischen Urteilskraft insbesondere auf die Berücksichtigung unterschiedlicher und kontroverser Perspektiven bzw. Wissensbestände einer (globalisierten bzw. entgrenzten) Deutungs- und Urteilsgemeinschaft ankommt, wird im Weiteren ein Wissensbegriff skizziert werden, im Rahmen dessen Wissen als soziales Phänomen und (politische) Wirklichkeit als vor allem sozial konstruiert bestimmt ist. Auf dieser Grundlage werden schließlich soziale Deutungsmuster als im Kontext des Politischen relevante Deutungs-, Interpretations- und Argumentationsangebote definiert, die zur Bewältigung von (kognitiven) Handlungsproblemen in situativen Handlungskontexten herangezogen werden.

Im dritten Kapitel wird sich dem Nahostkonflikt als Deutungsgegenstand gewidmet. Entsprechend der als besonders bedeutsam erachteten Kategorien *Multiperspektivität* und *Kontroversität* wird sich dem Problemgegenstand dabei über eine Reihe zentraler Kontroversen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven einer entgrenzten sozialwissenschaftlichen und politischen Deutungsgemeinschaft angenähert. Im Weiteren dieses Kapitels wird dann ein besonderer Fokus auf die Wahrnehmungen, Positionen und Diskurse zum Nahostkonflikt in der deutschen Migrationsgesellschaft gelegt werden.

Im vierten Kapitel steht die empirische Untersuchung im Zentrum. Ausgehend von Vorüberlegungen zur Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster und einer problemorientierten Begründung des zugrunde gelegten Untersuchungssamples werden zunächst der Forschungsrahmen und die Forschungsmethodik dargelegt. Anschließend werden die analysierten sozialen Deutungsmuster ausführlich und unter besonderer Berücksichtigung exemplarisch ausgewählter Aussagen der befragten Jugendlichen dargestellt und schließlich in Referenz auf die zugrunde gelegten erkenntnisleitenden empirischen Fragestellungen befragt und zusammengefasst.

Im fünften Kapitel werden dann Handlungsanregungen für eine politische Bildung verfasst. Dabei werden in Referenz auf die erarbeiteten Arbeitsbegriffe politischer Bildung zum einen grundsätzliche bzw. verallgemeinerbar relevante Empfehlungen verfasst. Zum anderen werden in Referenz auf die erarbeiteten Erkenntnisse hinsichtlich des Nahostkonflikts als ein in Sozialwissenschaft und Lebenswelten vielfältig ausgedeuteter und in einen Zusammenhang gebrachter politischer Problemgegenstand ergänzende Überlegungen hinsichtlich einer politischen Bildung zum Nahostkonflikt dargelegt. In den abschließenden Nachworten wird ein Plädoyer für sowie ein Ausblick auf eine als bedeutsam erachtete politische Bildung formuliert.

2 Zentrale Arbeitsbegriffe politischer Bildung

2.1 Mensch, Demokratie und das Politische

2.1.1 Der Mensch als ein zur Mündigkeit fähiges, aber sozial geprägtes Wesen

Politische Bildung bedeutet zu allererst: Arbeit mit Menschen. Der Theorie und Praxis politischer Bildung sollte daher ein anthropologisches Konzept zugrunde liegen. Schon Ernst Fraenkel verwies darauf, dass die politische Bildung solange unvollkommen bleibe, solange sie nicht darüber Rechenschaft abzulegen vermag, von welchem Bild des Menschen ihr politisches Denken und ihre Praxis geprägt ist (vgl. Fraenkel 1973; Massing 1979).

Im Sinne nun eines solchen anthropologischen Arbeitskonzeptes sei der Mensch als ein zur (politischen) Mündigkeit und somit zur Teilhabe an politischen Diskussionen und Diskursen sowie zur politischen Partizipation im engeren Sinne prinzipiell fähiges Wesen bestimmt – wobei unter Mündigkeit ein geistiges Vermögen der niemals passiven Vernunft zu verstehen ist; also die kognitive Fähigkeit, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1964, 53). Als mündig können so besehen jene gelten, die sich nicht bevormunden lassen, die für sich selbst zu sprechen vermögen, weil sie für sich selbst gedacht und geurteilt haben (vgl. Adorno 1977).

Gleichsam aber sei auch betont, dass der Mensch in einer Welt geteilt in Gemeinsamkeit mit anderen lebt und dass sich Menschwerdung über sozio-kulturell kontextualisierte Sozialisations- und Erziehungsprozesse vollzieht (vgl. etwa Kant 1964; Berger/Luckmann 1971). So schreibt etwa der Soziologe Alfred Schütz: „Meine Erfahrung von dieser Welt rechtfertigt und korrigiert sich selbst durch Erfahrung von anderen, mit denen ich durch gemeinsames Wissen, gemeinsames Wirken und gemeinsames Leiden verbunden bin“ (Schütz 1972, 10). Der mündige oder zur Mündigkeit fähige Mensch kann demnach nicht als ein isoliertes oder autonomes Wesen verstanden werden. Stattdessen gilt es zu berücksichtigen, dass der Mensch in unterschiedliche Sozialisationsinstanzen sowie in parallel existierende

handlungsleitende epochale, historische und/oder gesellschaftliche sowie milieu-, lebenswelt- und/oder gruppenspezifische Deutungsnetze verwoben ist (vgl. Bourdieu 1979; Oevermann 2001a).³ Der Mensch, sein handlungsleitendes Wissen sowie sein Denken, Wahrnehmen, Urteilen, Kommunizieren und Handeln kann folglich nicht losgelöst von Sozialität und Kollektivität gedacht werden.⁴ Die Soziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann betonen demgemäß:

„Sobald man spezifische menschliche Phänomene untersucht, begibt man sich in den Bereich gesellschaftlichen Seins. Das spezifische Menschliche des Menschen und sein gesellschaftliches Sein sind untrennbar verschränkt.“ (Berger/Luckmann 1971, 54)

Einer solchen Perspektive steht die Idee der Mündigkeit nicht grundsätzlich gegenüber. Schließlich ist gerade Intersubjektivität eine zentrale Voraussetzung von Mündigkeit. Schon Kant betonte: „Die Vernunft ist nicht dazu gemacht, daß sie sich isoliere, sondern in Gemeinschaft setze“ (Kant 1923, 392). Obgleich also Denken bei Kant, wie Hannah Arendt feststellt, „das stumme Zwiegespräch meiner mit mir selbst [ist]“ (Arendt 1985, 57), verläuft der Weg zur denkerischen Vollkommenheit nur vermittelt einer Auseinandersetzung mit dem Denken anderer – weshalb ein isoliertes oder vereinzelter Wesen auch weitaus schwerer zur Mündigkeit gelangen kann als ein Mensch in einer Welt gemeinsam geteilt mit anderen (vgl. Kant 1964). Denn erst soziale Bezüge vermögen notwendige Vergleiche, Aushandlungen und Klärungen des eigenen Denkens zu gewährleisten (vgl. Arendt 1985) und

³ Die damit angesprochene Gleichzeitigkeit verdeutlichen die Soziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann dem Grundsatz nach, wenn sie schreiben: „[W]as für einen tibetanischen Mönch ‚wirklich‘ ist, braucht für einen amerikanischen Geschäftsmann nicht ‚wirklich‘ zu sein. Das ‚Wissen‘ eines Kriminellen ist anders als das eines Kriminologen.“ (Berger/Luckmann 1971, 3)

⁴ In diesem Zusammenhang wird z.B. auf epochale oder gesellschaftliche Deutungsmuster verwiesen (vgl. etwa Oevermann 2001a). Und es wird auf Diskurse sowie auf Machtverhältnisse verwiesen (vgl. Foucault 1978/1994). So wird betont, dass Macht und Machtverhältnisse in die Subjektkonstitutionen maßgeblich eingehen. Macht „formt und prägt das, woraus das politische Feld erst besteht, nämlich handelnde, denkende, reagierende Subjekte“ (Saar 2004, 336). Das Subjekt ist in dieser Perspektive sodann weniger *naturgegeben* denn vielmehr *gemacht*. Es wird zu einem Resultat der vielfältigsten, machtimprägnierten sozialen Prozesse; weshalb Subjektivität und Individualität für rationales Überlegen oder selbstständiges Entscheiden alleine keine Grundlage darstellen können (vgl. ebd.).

ermöglichen politische Mündigkeit durch politische Urteilskraft (vgl. Kapitel 2.2).

Die im konzeptuellen Begriff des Menschen zu berücksichtigenden wissenssoziologischen Grundeinsichten, wonach sich menschliche Handlungen von Beginn an „durch Verstehen in Zusammenarbeit mit anderen Menschenwesen [vollziehen]“ (Schütz 1972, 10) und wonach individuelle Einstellungen und Wissensbestände von überindividuellen „kollektiven Interpretations- und Legitimationsangeboten abhängig sind“ (Ullrich 1999b, 429), stehen also weder dem Mündigkeitspostulat noch der damit zusammenhängenden Idee gegenüber, wonach der sozial kontextualisierte Mensch in situativen Handlungskontexten auch zu eigenständigen und selbstbestimmten Denkprozessen und schließlich Urteilen fähig ist.

2.1.2 Die Demokratie als freiheitliche Mitwirkungsdemokratie der gleichwertigen Mündigen

Neben dem mündigen Menschen gilt die Demokratie der politischen Bildung als ein weiterer zentraler normativer Bezugspunkt (vgl. etwa Massing 2002b; Sander 2007; Achour 2013; Detjen 2013). Und auch diesen Bezugspunkt gilt es begrifflich zu bestimmen. Denn noch einmal mit Ernst Fraenkel gesprochen: „Nur wenn Klarheit darüber besteht, was wir unter ‚demokratisch‘ verstehen, ist es möglich, sich auf das Wesen demokratischer politischer Bildung (...) zu besinnen“ (Fraenkel 1973, 389). Da nun aber eine allgemeinverbindliche Bestimmung ebendieses Bezugspunktes angesichts einer Vielzahl unterschiedlicher Demokratiebegriffe und -vorstellungen in politischer Philosophie und moderner politischer (Demokratie-)Theorie unmöglich zu sein scheint (vgl. etwa Ladwig 2009; Roth 2011; Salzborn 2012), kann und sollte die politische Bildung bzw. die politikdidaktische Theoriebildung selbst definieren. Ein solches (Arbeits-)Konzept sei nachfolgend entlang einiger als besonders zentral erachteter Ideen und Begrifflichkeiten skizziert. Es basiert zweifellos auf normativen Auswahlentscheidungen und Gewichtungen und kann somit immer nur als ein Konzept unter vielen möglichen gelesen und verstanden werden.

Zunächst einmal sei mit dem Philosophen Theodor W. Adorno betont, dass man sich eine verwirklichte Demokratie „nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen [kann]“ (Adorno 1971, 107). Und da Mündigkeit, als zentrale

Voraussetzung von Demokratie (vgl. Adorno 1977; Sen 2010), des freien Gedankens und der freien Rede bedarf, sei auch die Idee der Freiheit im Konzept von Demokratie ganz explizit betont. Schon Kant verwies darauf, dass zumindest der öffentliche Gebrauch der eigenen Vernunft⁵, der sich immer auch auf die Besonderheiten gesellschaftspolitischer Gegebenheiten beziehen kann, durch ebendiese Gegebenheiten „nicht verwehrt werden“ (Kant 1964, 56) darf.⁶ So besehen ist die Idee der Demokratie als Gesellschaft der Mündigen konzeptuell mit der Idee eines politisch organisierten Raums verknüpft, der sich dadurch auszeichnet, dass es allen Menschen in gleicher Weise zugestanden und auch ermöglicht wird, exakt das, was sie sich in ihrem geistigen Denkvermögen zurechtgelegt haben, auch öffentlich zur Geltung bringen zu können (vgl. Arendt 1985).

Als weitere zentrale Begriffe seien Vielfalt, Heterogenität und Pluralismus im Konzept von Demokratie hervorgehoben. Entgegen also der Annahme, es gäbe einen „auf die Verwirklichung des Gemeinwohls gerichteten Gemeinwillen“ (vgl. Fraenkel 1973a, 359), der jeder Rechtsordnung vorausläge (vgl. vor allem Rousseau 1762) und der letztlich unterschiedliche und konflikt-hafte Interessen nicht nur weithin ausblendet, sondern deren normative

⁵ Im Kontext der Frage, welche Einschränkungen von Freiheit der Aufklärung hinderlich seien, unterscheidet Kant in einen privaten und einen öffentlichen Vernunftgebrauch. Ohne diese Unterscheidung hier vertiefend behandeln und kritisieren zu wollen, sei erwähnt, dass in der Vorstellung Kants der private Vernunftgebrauch (des Bürgers) zum Wohl des Allgemeinen und Ganzen durchaus eingeschränkt werden könne, während der öffentliche Gebrauch der Vernunft (des Gelehrten) in jedem Falle nicht eingeschränkt werden dürfe – wobei der Mensch potentiell immer beides zugleich sein könne (vgl. Kant 1964, 55). Kant selbst illustriert dies unter anderem wie folgt: „Der Bürger kann sich nicht weigern, die ihm auferlegten Abgaben zu leisten (...). Eben derselbe handelt demohngeachtet der Pflicht eines Bürgers nicht entgegen, wenn er, als Gelehrter, wider die Unschicklichkeit oder auch Ungerechtigkeit solcher Ausschreibungen öffentlich seine Gedanken äußert“ (Kant 1964, 56).

⁶ Wenngleich Kant in seinem Werk keine systematische politische Philosophie entwickelt und Begriffe wie politische Mündigkeit oder auch nur Politik gar nicht bzw. nicht sehr häufig verwendet, ist damit gleichwohl angedeutet, dass sich in Kants Mündigkeitsbegriff eine zweifellos politische Dimension offenbart. Demgemäß konstatiert auch Oskar Negt, dass Kant „in einer ganzen Reihe von Einzelschriften (...), einschließlich dem über die Aufklärung, sehr viele Hinweise auf eine politische Philosophie gegeben“ (Negt 2010, 390) hat. In der „Kritik der Urteilskraft“, in der zweifellos kein politisches Beurteilungsvermögen ausgearbeitet wurde, findet man etwa die durchaus politische „Maxime der Aufklärung“ (Arendt 1985, 95) als die des vorurteilsfreien Selbstdenkens wieder (Kant 1974, 226). Sie wird als erste von insgesamt drei Maximen genannt, die aus dem so genannten *sensus communis*, verstanden als ein gemeinschaftliches Beurteilungsvermögen, folgen; also jenem Vermögen, das nach Hannah Arendt das Verfahren politischen Urteilens bestimmt.

Bedeutung in Prozessen des Politischen geradezu untergräbt, sei die Demokratie als eine differenzierte und pluralistische Gesellschaft markiert, in der „die Vorstellung eines homogenen Volkes eine Fiktion, der Gedanke eines a priori vorgegebenen Gemeinwohls eine Mystifikation und das Postulat einer Koinzidenz von Gemeinwille und Gemeinwohl eine Utopie dar[stellt]“ (Fraenkel 1973, 359). So etwas wie Gemeinwohl kann so besehen allenfalls als ein Resultat „frei und offen ausgetragener Konflikte, Diskussionen und Auseinandersetzungen“ (Fraenkel 1973, 361) zwischen unterschiedlichen Akteuren/-innen mit jeweils unterschiedlichen Interessen, Erfahrungen, Standpunkten, Perspektiven, Werteprioritäten, Überzeugungen etc. verstanden werden – wobei es als legitim produziertes Politikergebnis zwar akzeptiert werden mag, gleichwohl aber in seinem Anspruch, Gemeinwohl zu sein, immerzu bestritten werden kann (vgl. etwa Massing 1979). Ohnehin seien Differenzen, Konflikte und Kontroversen als Motoren gesellschaftlicher und politischer Veränderungen sowie als Antriebskräfte für fortwährend notwendige Demokratisierungsprozesse hervorgehoben. Die Demokratie steht so besehen immer auch für eine „prinzipielle Unabgeschlossenheit und Offenheit“ (Buchstein/Jörke 2003, 493). Sie ist kein weithin statisches Systemgefüge, sondern ein dynamisches, prozesshaftes und unabgeschlossenes Projekt, das aus sich selbst heraus stetig auf eine Verbesserung gesellschaftlicher und politischer Zustände drängt; und zwar unter Bedingungen sich ständig verändernder gesellschaftlicher und politischer Wirklichkeiten in einer zunehmend globalisierten Welt samt entgrenzter politischer Problemstellungen und Prozesse sowie entgrenzter politischer Aushandlungs- und Entscheidungsräume.⁷

Mithin sei betont, dass sich die Qualität der Demokratie nicht in erster Linie an funktionierenden Institutionen, der Effizienz politischer Entscheidungsprozesse und/oder der Rationalität des Politikoutputs einiger weniger politischer Eliten bemessen und bewerten lässt. Stattdessen sollte sich die Demokratie am Maß und den Möglichkeiten der freien und gleichen Teilhabe und Mitwirkung der Menschen (als Bürger/-innen) messen lassen. Die Demokratie ist so besehen eine Mitwirkungsgesellschaft der Mündigen, die

⁷ Auf Grundlage eines solchen eher dynamischen Begriffs von Demokratie kann nicht zuletzt auch dem über Migrationsprozesse sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandel und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Diversifizierung begrifflich Rechnung getragen werden.

auch solche Bewegungen explizit impliziert, „in denen sich die Bürger selbst organisieren, um auf den politischen Prozeß einzuwirken, um die öffentliche Meinung zu ändern, um Druck auf die Regierung auszuüben (...) oder auch, um gelegentlich die Dinge selbst in die Hand zu nehmen, wenn die Regierung in ihren Augen versagt“ (Taylor 2002, 23f.).

Entgegen also einer Fokussierung auf die Eliten- und Staatstätigkeit als Garanten der Qualität, Legitimität und letztlich auch Zukunftsfähigkeit der Demokratie erlangen alle gesellschaftlichen Akteure/-innen – in ihrer Heterogenität, aber Gleichwertigkeit – eine normative Bedeutung. Und deshalb bedarf es auch einer gerechten Ordnung, in der freiheitliche Rechte immer auch mit der Idee des sozialen Ausgleichs verbunden sind. Es geht also darum, dass jedem einzelnen Menschen ein Raum zur Entfaltung ermöglicht wird und zugleich sichergestellt ist, „dass auch und gerade die sozial Schwächsten etwas davon haben“ (Ladwig 2011b, 110). Denn in Anlehnung an Amartya Sen gilt ganz im Sinne der Idee der Freiheit: Erst „wenn eine Mehrheit bereit ist, die Rechte von Minderheiten, sogar von Einzelnen mit abweichenden oder entgegengesetzten Meinungen, zu unterstützen, dann kann Freiheit gesichert sein“ (Sen 2010, 363). Wenngleich die Mehrheitsregel im Begriff von Demokratie nicht aus dem Blick geraten kann (vgl. Sen 2010), ist also eine „Sensibilität für und Achtung der Mindervoten“ (Kaletsch/Rech 2015, 55) so notwendig wie entscheidend. Und so seien denn auch jene Konzepte als verkürzt problematisiert, wonach „das Instrument der Mehrheitsabstimmung als Inbegriff der Umsetzung von Demokratie begriffen wird“ (Kaletsch/Rech 2015, 55).

Das Konzept von Demokratie sei zudem ganz explizit an die Idee universalistischer Menschenrechte gebunden. So besehen sollten die Ideen der Freiheit, Selbstbestimmung, Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit als nicht lediglich partikulare, sondern als universell gültige Versprechen gedacht und in Anspruch genommen werden.

Aus Perspektive eines solchen zweifellos eher normativen und weiten Demokratiebegriffs gilt damit: Alle Menschen sind als gleichwertige Menschenrechtssubjekte zu betrachten und die Gleichachtung und Gleichwertigkeit aller Menschen ist ein zentrales Versprechen der Demokratie (vgl. etwa Groß/Zick/Krause 2012; SOR-SMC 2014). Und gerade auch dieses

Versprechen verlangt Mündigkeit und eine Ordnung, „die in ihren Grundsätzen emanzipatorisch und demokratisch ist“ (Kahane 2008, 8).

2.1.3 Das Politische als freiheitlicher und partizipativer Raum kontroverser Deutungs-, Aushandlungs-, Entscheidungs- und Beurteilungsprozesse

Demokratie- und Politikbegriffe stehen in einem direkten Zusammenhang.⁸ In Referenz auf das skizzierte Konzept von Demokratie sei daher auch in Bezug auf den Raum des Politischen betont, dass dieser mit Freiheit auf das engste verschränkt sein muss. Mit Hannah Arendt lässt sich daher sagen, dass man nicht über das Politische sprechen kann, ohne zugleich „immer auch über Freiheit zu sprechen“ (Arendt 1994, 201). Freiheit ist der Entstehung eines politisch organisierten Raumes der Menschen in ihrer Heterogenität voraussetzend und bedarf, um erfahrbar zu sein, wiederum eines intersubjektiven Miteinanders bzw. einer politischen Öffentlichkeit. Denn die Erfahrung von Freiheit oder auch Unfreiheit vermittelt sich in erster Linie im Verkehr mit Anderen. Arendt schreibt: „Frei sein können Menschen nur in Bezug aufeinander, also nur im Bereich des Politischen und des Handelns“ (Arendt 1994, 201).⁹

Hinsichtlich eines Verständnisses des politischen Kerngehalts in demokratischen Gesellschaften sei mit dem Politikwissenschaftler Michael Th. Greven überdies betont:

„Es sind die Bürger und Bürgerinnen einer Gesellschaft, die sich, darin ihre Freiheit zugleich konstituierend wie nutzend, eine selbstgeschaffene Ordnung gegeben haben, die sie anerkennen, verteidigen und den sich wandelnden Aufgaben und Bedingungen entsprechend weiterentwickeln. Tun sie das nicht

⁸ Analog zur Pluralität von Demokratiebegriffen gibt es auch keinen alleingültigen, konsensfähigen oder allumfassenden Politikbegriff. Peter Massing betont etwa, dass „eine Beschreibung oder gar eine Definition von Politik, die ihrem Gegenstand vollständig gerecht würde und die bei allen gleichermaßen Anerkennung fände, (...) von einem pluralistischen Wissenschaftsverständnis her nicht möglich“ (Massing 1995, 89).

⁹ Und im Rahmen ihres an der griechischen Polis angelehnten Politikbegriff schreibt sie: „Der Sinn des Politischen hier, aber nicht sein Zweck, ist, daß Menschen in Freiheit, jenseits von Gewalt, Zwang und Herrschaft, miteinander verkehren, Gleiche mit Gleichen, die nur in Not-, nämlich Kriegszeiten einander befehlen und gehorchten, sonst aber alle Angelegenheiten durch das Miteinander-Reden und das gegenseitige Sich-Überzeugen regeln“ (Arendt 1993, 39).

oder nicht ausreichend, dann steht es schlecht um ihre Freiheit und der Demokratie Zukunft.“ (Greven 2000, 84)

Vor dem Hintergrund eines solchen eher prozessualen und partizipativen Begriffskonzept sei das Politische nachfolgend als ein auf Freiheit und Teilhabe hin ausgelegter Raum kontroverser Deutungs-, Aushandlungs-, Entscheidungs- und Beurteilungsprozesse politischer Problemstellungen bestimmt – wobei immer dann von einem *politischen* Problem ausgegangen werden kann, sobald es sich auf „Fragen des Zusammenlebens in oder zwischen menschlichen Gesellschaften“ (Niehoff 2014, 117) bezieht und auswirkt.¹⁰

Diese zweifellos idealtypische Bestimmung des Politischen, in der neben der Idee einer freien und gleichen Teilhabe vor allem die Kategorien *Problem* und *Prozeshaftigkeit* betont sind, orientiert sich an dem aus der Politikwissenschaft stammenden heuristischen Orientierungsrahmen des Policy-Cycle. Denn dieses Modell beschreibt das Politische als eine „prinzipiell endlose Kette von Versuchen zur Bewältigung von gesellschaftlichen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen“ (Massing 1995, 83f.). Es stützt sich auf Beobachtungen, wonach der politische Prozess in idealtypische Phasen eingeteilt werden kann, die als solche vor allem in pragmatischen Erwägungen gründen (vgl. Massing 1995, 85) und in der politikwissenschaftlichen Literatur unterschiedlich bestimmt und bezeichnet werden (vgl. auch Blum/Schubert 2011). Die idealtypisch besehen erste Phase der *Problemwahrnehmungen und Problemdefinitionen* wird maßgeblich durch den Input unterschiedlicher Akteure/-innen bestimmt. In dieser Phase geht es um öffentliche und gleichsam zumeist kontroverse Definitionen, Deutungen und Setzungen eines bearbeitungs- bzw. lösungsbedürftigen und somit mehr oder minder bedeutsamen politischen Problems. Von Relevanz sind in dieser Phase unterschiedliche problembezogene Wahrnehmungen, Interpretationen und Bedeutungszuweisungen eines sich in verobjektivierter Form darstellenden politischen Problems, das als solches auch ein Produkt zurückliegender politischer Prozesse sowie Entscheidungen oder auch Nicht-Entscheidungen sein

¹⁰ Explizit inbegriffen sind auch historische, ökonomische, rechtliche und/oder ökologische Probleme, Aspekte und Perspektiven (vgl. etwa Weißeno et al. 2010, 24).