

Cathleen Bochmann, Stefanie Gerstenberger
und Luise Anter (Hgg.)

Zivilcourage und Demokratieförderung

TUD*press*

Cathleen Bochmann, Stefanie Gerstenberger
und Luise Anter (Hgg.)

Zivilcourage und Demokratieförderung

Erkenntnisse aus dem deutsch-tschechischen
Forschungsprojekt CouReg

TUD*press*
2022



Europäische Union. Europäischer
Fonds für regionale Entwicklung.
Evropská unie. Evropský fond pro
regionální rozvoj.



Ahoj sousede. Hallo Nachbar.
Interreg V A / 2014 – 2020

Dieses Vorhaben wurde aus Mitteln des
Europäischen Fonds für regionale Entwicklung
(EFRE) gefördert.



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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche
Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet
at <http://dnb.d-nb.de>.

ISBN 978-3-95908-568-7

© 2022

Thelem Universitätsverlag
und Buchhandlung GmbH & Co. KG

Dresden und München
<http://www.thelem.de>

TUDpress ist ein Imprint von Thelem
Alle Rechte vorbehalten. All rights reserved.
Gesetzt vom den Herausgebern.
Printed in Germany.

Inhalt

Vorwort	3
Tschechische Zusammenfassung – Shrnutí	7
<i>Stefanie Gerstenberger & Luise Anter</i>	
1. Was ist Zivilcourage?	18
<i>Lukáš Novotný</i>	
2. Mit Wahlen endet es nicht: Kulturelle Grundpfeiler der Demokratie	55
<i>Pavel Maškarinec</i>	
3. Wie erkennt man die Qualität der Demokratie?	85
<i>Yvonne Bonfert</i>	
4. Zivilcourage-Training als Instrument politischer Bildungsarbeit	132
<i>Franz Werner & Sabrina Repp</i>	
5. Der Peer-Ansatz	147
<i>Sarah Junghans</i>	
6. Konzeption eines Zivilcourage-Workshops	157
<i>Sarah Junghans</i>	
7. Zivilcourage-Training im Jugendalter	168
<i>Cathleen Bochmann</i>	
8. Lehrer:innen für eine Schule mit Courage – ein Interview	192

Vorwort

Sind wir stark und wehrhaft? Stehen wir genügend beieinander und fest zueinander? Die Antwort, liebe Mitbürgerinnen und Mitbürger, die geben auch Sie. Sie stehen auf und halten dagegen, wenn im Bus Schwächere angepöbelt werden; wenn jemand, der anders aussieht, beleidigt wird; wenn auf dem Schulhof, in der Kneipe rassistische Sprüche fallen.

Frank-Walter Steinmeier, Weihnachtsansprache 2019

Demokratie ist eine Staatsform, die vielerlei Voraussetzungen bedarf. Sie besteht nicht nur aus ihren harten Strukturelementen, wie Parlamenten, Parteien und Regierungen, rechtsstaatlichen Gerichten und Ministerien, sondern beruht ganz wesentlich darauf, dass die in ihr lebenden Menschen mit ihrem Denken und Handeln demokratische Werte kontinuierlich erneuern und aufrechterhalten, dass also jede:r einzelne Bürger:in aktiv am politisch-gesellschaftlichen Leben teilnimmt. Darauf verwies nicht nur, wie das obige Zitat verdeutlicht, das deutsche Staatsoberhaupt Frank-Walter Steinmeier, sondern immer wieder auch der ehemalige tschechische Staatspräsident Václav Havel.

Die Demokratie braucht die Bereitschaft unter den Menschen, zu handeln, wenn Unrecht oder etwas Gesetzwidriges geschieht. Demokratie bedarf „frecher“ Bürger:innen, die mitreden und sich auch mal beschweren,

Menschen, die Selbstvertrauen und Mut zu eigenen konkreten Taten haben.

Der hier vorliegende Sammelband beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Zivilcourage schaffen lässt. Hierzu werden konzeptionelle Überlegungen zur politischen Kultur- und Demokratieforschung genauso wie umfangreiche praktische Ansätze zum Zivilcourage-Training vorgestellt. Umfangreiche Arbeitsmaterialien und praxiserprobte Beispiele für Zivilcourage-Trainings ermöglichen den Leser:innen eine rasche Anwendung der Inhalte. Wir möchten Sie, unsere Leser:innen, ausdrücklich dazu einladen, mit diesen Praxismaterialien in Ihrem eigenen Umfeld weiterzuarbeiten. Hinzu kommen wertvolle Hinweise zu den nötigen Reflexionsprozessen, die ein Zivilcourage-Training begleiten sollten. Dieses Buch soll es Lehrkräften aller Schulformen, Praktiker:innen der politischen Bildungsarbeit und zivilgesellschaftlich Engagierten ermöglichen, sich aktiv für ein zivilcouragiertes Miteinander einzusetzen.

Der Entstehungshintergrund des Buches beruht auf einem Projekt zur demokratischen und zivilcouragierten Bildung in der Grenzregion Böhmen-Sachsen in den Jahren 2021 und 2022. Im Projekt „CouReg - Mít kuráž a utvářet náš region / Courage haben und unsere Region gestalten“ arbeiteten die Technische Universität Dresden, Professur für politische Systeme und Systemvergleich, die Univerzita J.E. Purkyně in Ústí nad Labem, Katedra

politologie, die Aktion Zivilcourage e.V., Pirna und die Euroregion Elbe/Labe mit hunderten Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden aus Deutschland und Tschechien an der Stärkung und dem Ausbau von demokratischen Potentialen. Auch wenn die Corona-Pandemie die binationale Projektgruppe vor einige Herausforderungen stellte, so gelang es, eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit und ein gemeinsames Lernen junger Menschen aus Deutschland und Tschechien zu etablieren. Dabei galt es zuerst einmal, einen gemeinsamen Verständnishorizont zu etablieren, was das Konzept „Zivilcourage“ überhaupt bedeutet. Hierzu fanden sechs digitale und drei Präsenz-Workshops an den Partneruniversitäten statt. Basierend auf dem Peer-Ansatz entwickelten Studierende in binationalen Teams unter Anleitung des Praxispartners Aktion Zivilcourage Gesprächsangebote für Schulklassen zu den Themen Zivilcourage und Demokratie, die es uns ermöglichten, über Gemeinsamkeiten, Zukunftsvisionen und gesellschaftliches Miteinander in der Grenzregion zu sprechen. Diese Workshops wurden gezielt in Schulen in den ländlichen Räumen angeboten. Unser Fokus lag auf den Klassenstufen 7 bis 12, also auf 13- bis 19-jährigen Schüler:innen. Gleichzeitig haben die Projektpartner unter Vermittlung der Euroregion Elbe/Labe eng mit Multiplikator:innen aus Politik, Schule und Gesellschaft beiderseits der Grenze diskutiert, wie Zivilcourage als gesamtgesellschaftlicher Wert gefördert werden kann. Unsere gemeinsame Arbeit wäre ohne die Unterstützung

des Kooperationsprogramms zur Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Sachsen und der Tschechischen Republik 2014-2020 der Europäischen Union EFRE nicht möglich gewesen. Für die Förderung bedanken wir uns ausdrücklich.

Ein herzlicher Dank gilt auch der Technischen Universität Dresden als Lead Partner, die mit dem European Project Center die Administration des Projekts übernahm. Ganz besonders aber möchten wir unseren Studierenden und den beteiligten Schüler:innen danken, die sich mit viel Engagement, Kreativität und Freude für mehr Zivilcourage in ihrem Umfeld einsetzen.

Cathleen Bochmann

Von diesem Buch liegt auch eine Version in tschechischer Sprache vor: Občanská odvaha a demokracie, Hrsg. Pavel Maškarinec, Lukáš Novotný, Ústí nad Labem: FF UJEP, 2022.

Tschechische Zusammenfassung – Shrnutí

Občanská odvaha a posilování demokracie – poznatky z česko-německého výzkumného projektu (CouReg)

Tato publikace obsahuje poznatky získané v rámci česko-německého projektu CouReg „Mít kuráž a utvářet náš region“. V první teoreticko-koncepčně orientované a také v druhé prakticky orientované části se kniha zabývá společenským a též vědeckým významem občanské odvahy (občanské kuráže) a podpory demokratického občanského vzdělávání. Výsledkem je tato zejména praktická příručka pro učitelky a učitele, zaměřená především na mimoškolní vzdělávání v oblasti demokratických hodnot.

Projekt CouReg byl umožněn díky „Programu spolupráce na podporu přeshraniční spolupráce mezi Svobodným státem Sasko a Českou republikou 2014-2020“, který je financován Evropským fondem pro regionální rozvoj Evropské unie. Partnery projektu byly Technická univerzita v Drážďanech (katedra politických systémů), Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (katedra politologie), dále spolek Aktion Zivilcourage e.V., Pirna a také Euroregion Labe/Labe. Kromě toho se do aktivit projektu zapojily stovky žáků a studentů z Německa a České republiky, kteří tak přispěli k posílení a rozšíření demokratického občanského vzdělávání.

V první kapitole je komplexně definována občanská odvaha: chápeme ji zde jako veřejný čin ve prospěch oběti nebo skupiny v případě, že jsou diskriminováni či jinak znevýhodněni. Vztahuje se to ale také na jiné různé mezní a kritické situace, kdy je narušena jejich integrita nebo integrita jiných osob. Občanská odvaha je ze své povahy založena na humánních a demokratických principech. Její projevy vyžadují právě odvahu, která je nutná, protože v těchto mezních situacích dochází k různé nerovnováze moci. Zejména potenciální negativní důsledky pro zasahující osobu odlišují občanskou odvahu od jiného prosociálního chování.

Z tohoto důvodu je na místě se těmito projevy v teoretické, ale zejména praktické rovině zabývat. Je zřejmé, že občanská odvaha má velký význam pro různé veřejné diskurzy, ale v (mezinárodním) výzkumu je dosud spíše marginálním tématem. Pravděpodobně největší pozornost je věnována konceptu občanské odvahy v psychologickém výzkumu. Důraz je obvykle kladen na to, jaké osobní a situační faktory přispívají ke vzniku občanské odvahy, nebo jí naopak zabraňují. Politické a sociální podmínky pro vznik občanské odvahy a souhra občanské odvahy a demokracie jsou naopak zkoumány mnohem méně.

Výzkum také řeší (situační a osobní) faktory, které mají pozitivní nebo naopak negativní účinek na daný projev, tedy občansky odvážný čin. Následně je představen procesní model občanské odvahy: 1. vnímání, 2. hodnocení, 3. možnosti jednání, 4. občansky odvážný čin.

Po stručné přehledu studia občanské odvahy v Německu a České republice ukazuje první kapitola této publikace, jak tyto projevy občanské odvahy přispívají k posilování a stabilizaci demokracie a zdravé občanské společnosti.

Druhá kapitola se zabývá pilíři demokracie a její definicí z různých hledisek. Nejprve podrobně objasňuje, co je vlastně „demokracie“ a do jaké míry je občanská odvaha posilujícím prvkem demokratických politických systémů. Kapitola se následně zabývá také demokraciemi v krizi: po celém světě se země potýkají s řadou problémů – jako jsou sociální a ekonomické nerovnosti, roztržičnost stranických systémů, teroristické útoky nebo migrace související s válkou a jinými krizemi. Zejména (pravicové) populistické strany se zabývají těmito otázkami a navrhují přitom často omezit základní demokratické a politické svobody, jakmile k tomu mají příležitost. Krize demokracie a úspěch (pravicových) populistických stran vedou k politickému a sociálnímu nezájmu mladých lidí a ke ztrátě důvěry v demokratické hodnoty. Pro mnoho lidí bohužel myšlenka demokracie a její prosazování získávají špatnou pověst, šíří se mezi nimi politická apatie apod.

Demokracie proto potřebují specifickou politickou kulturu – tj. postoje, myšlenky a chování občanů v politickém systému, které jsou závislé na kontextu a socializaci a jsou utvářeny historií a tradicí dané země. Po představení tří ideálních typů politické kultury se ukazuje, že občanská kultura s aktivně se zapojujícími občany je považována za

důležitý znak pro rozvinuté demokratické společnosti. Kromě toho je představen další typ – odcizená politická kultura – který lze pozorovat především v postsocialistických státech utvářených komunistickou érou. Je to politická kultura, ve které jednotlivec odmítá politický systém nebo jeho část, je podezřívavý vůči vládě a emocionálně negativní, je cynický vůči politickému systému obecně a nevěří, že politická realita může přinést zlepšení. Specifickým rysem politické kultury postsocialistických států je přitom právě slabě rozvinutá občanská společnost. Na pozadí těchto různých ideálních typů jsou pak klasifikovány skutečné typy politické kultury v Německu a České republice.

Jak tedy lze demokracii podporovat? Je to především vzdělávání, zejména ve školách, které může pomoci posílit aktivní a demokratické občanství. Proto škola musí být zejména místem, kde se učí a žijí demokratické hodnoty a hodnoty. Výchova k demokratickému občanství proto zahrnuje výchovu k pochopení a zvládnutí norem a hodnot demokratické společnosti a také předávání znalostí, dovedností a postojů nezbytných pro účast na životě v demokratické společnosti. Zahrnuje ale také vzdělávání, které umožňuje jednotlivcům kriticky pohlížet na problémy demokratické společnosti. Zejména v periferních oblastech, jakými jsou pohraniční regiony, jsou občanské vzdělávání a demokratická výchova naléhavým tématem, což bylo i jednou z hlavních myšlenek tohoto česko-německého projektu.

Třetí kapitola knihy je pak věnována dalšímu teoretickému vymezení demokracie. „Demokracie“ není konstantní, jasně definovatelná veličina, ale proměnlivý a také kontroverzní koncept. Demokracie se neustále vyvíjejí a přizpůsobují tomu, jak se mění politické požadavky a rostou standardy demokratického chování. Po identifikaci faktorů, které (mohou) podporovat demokratizaci, je významná zejména tzv. třetí vlna demokratizace, která popisuje demokratizaci mnoha států, zejména z východní Evropy, po pádu železné opony. Česká republika, stejně jako další postkomunistické země střední a východní Evropy, dosáhla po přechodu k demokracii vyššího stupně liberalizace a demokratické konsolidace politických režimů rychleji než jiné země této třetí vlny demokratizace, zejména v jižní Evropě a Latinské Americe. Výsledkem demokratizačních procesů v mnoha z těchto zemí však nebylo úplné nastolení liberální demokracie, ovšem ani návrat ke zjevně nedemokratickým režimům. Takzvané hybridní režimy, které se pohybují mezi liberální demokracií a různými typy autoritářských režimů, nesplňují dostatečně kritéria demokracie.

I když se demokratické systémy staly dominantními teprve až ve 21. století, demokracie na celém světě je dnes v krizové situaci – vyvolané mimo jiné globální hospodářskou krizí, ale také faktory specifickými pro jednotlivé země. Příznaky krize jsou klesající právní stát, rostoucí citlivost občanů vůči vládní politice, rostoucí vzdálenost od institucionálních struktur a nárůst

protestních hlasů ve volbách. Roste počet „nespokojených demokratů“ nebo „kritických občanů“ – zkrátka lidí, kteří podporují demokracii jako takovou, ale jsou velmi nespokojeni s její současnou podobou a fungováním.

A co demokracie v 21. století? Aby bylo možné pochopit kvalitu demokratických systémů, je nutná jasná definice základních pojmů. Hodnocení kvality demokracie má tedy nutně jak normativní, tak empirický základ. V prvním případě (v normativním smyslu) jde o nalezení „správných“ standardů pro hodnocení fungování demokracie, zatímco ve druhém případě (v empirickém smyslu) je nutné určit, do jaké míry fungující demokracie tyto standardy splňují. Definice demokracie sahají od Schumpeterovy minimální definice (volební) demokracie přes liberální, participativní nebo deliberativní demokracii až po koncept rovnostářské demokracie, včetně požadavku na rovné zdroje nejen v oblasti rovné účasti a zastoupení nebo ochrany lidských práv, ale také rovněž v rámci rovnoměrného rozdělení zdrojů v sociálně-ekonomické oblasti. Tato kapitola pojednává též o výhodách a nevýhodách různých konceptů.

Druhá, prakticky orientovaná část knihy, začíná čtvrtou kapitolou, která je příspěvkem o tréninku občanské odvahy jako nástroji občanského vzdělávání (v SRN politické výchovy). Především je zde vysvětleno, co je to politická výchova směrem k občanské odvaze. Že je to nástroj, je to nezbytná součást otevřené a svobodné společnosti, která posiluje demokracii. Konkrétně ji lze

chápat v užším smyslu jako všechna opatření, která vybavují lidi nezbytnými podmínkami, aby se mohli podílet na politickém a společenském životě. Živá a stabilní demokracie vyžaduje sebevědomé lidi, kteří se aktivně účastní na společenském dění. Schopnost každého jednotlivého člověka aktivně fungovat v demokratické společnosti je v rámci zde vyloženého tréninku ukázána především na různých motivujících a pozitivních příkladech. Ty vytvořili „občanští pedagogové“, tedy profesionální školitelé, kteří vyučují a trénují dovednosti – v našem případě je to projektový partner Aktion Zivilcourage e.V. jejich zkušenosti a výukové programy jsou prezentovány právě v této publikaci, v této její praktické části.

Spolek nabízí širokou škálu vzdělávacích příležitostí pro všechny věkové kategorie a zaměřuje se především na občanské vzdělávání a politickou výchovu. Působí po celém Sasku, zvláštní důraz klade i na venkovské oblasti. Kromě vzdělávacích a různých výměnných programů realizuje spolek i další vzdělávací aktivity pro všechny věkové kategorie. Při nich podporuje lidi v rámci komunitní práce a participace na komunálních procesech. Zakládá si na tzv. Beutelbachském konsensu, který mimojiné nepřipouští formy přemáhání (pedagogové nesmí studentům vnucovat názor), cílí naopak na kvalitu (vše, co je kontroverzní ve vědě a politice, musí být kontroverzní i ve vzdělávací práci) a posilování postavení studentů, analýzu politické situace a participační aktivity.

Jedním z hlavních témat kampaně „Civil Courage Campaign“, která byla také ústředním bodem výzkumného projektu „CouReg“, jsou workshopy občanské odvahy. Účastníci těchto školení se nejen dozvědí, co je to vlastně občanská odvaha, ale také si procvičí konkrétní možnosti jednání v různých kritických situacích. Protože aby bylo možné jednat občansky odvážným způsobem, je nutná určitá míra jednání. Konkrétní vzdělávací programy proto ukazují možnosti tohoto jednání, zaměřeného mj. na snížení rizika v případech, kdy se setkáte s násilím – a tím také usnadňují podporu osob postižených tímto násilným jednáním.

Pátá kapitola se zabývá peer-to-peer přístupem a jeho implementací v práci vzdělávacích programů spolku Aktion Zivilcourage. Přístup je založen na zvláštním vztahu referenčních skupin, zejména dospívajících lidí. Peer vzdělávání je pedagogický přístup, který umožňuje učit se od a s lidmi, kteří mají podobné zkušenosti a společné občanské prostředí. Tento přístup je založen na předpokladu, že mladí lidé snadněji přijímají obsah a dovednosti od svých vrstevníků. Kromě toho profitují mladí lidé z výuky také tím, že získávají důležité pedagogické dovednosti a znalosti související s obsahem. Je zásadní, aby projektoví manažeři, odborní lektori nebo doprovázející osoby přenesli odpovědnost na kolegy, ale v případě potřeby je kdykoli podpořili.

Aktion Zivilcourage používá peer-to-peer přístup při realizaci různých vzdělávacích programů u projektů

s mladými lidmi. Tato společensky relevantní a aktuální témata jsou zahrnuta do vzdělávacích aktivit a předávána na vrstevníky referenční skupiny způsobem, který je blízký jejich životnímu stylu. Cílová skupina navíc těží z toho, že vrstevníci zůstávají v prostředí i po svém dalším postupu jako případní školitelé workshopů. Cílem je zajistit, aby mladí lidé byli schopni řešit politické a sociální problémy a posílit své kompetence jednat, tj. učinit z nich aktivní občany.

V praxi je peer přístup implementován následovně: Za prvé, mladí lidé (v našem případě studenti) jsou vyškoleni tak, že po tomto odborném zaškolení se sami stávají odborníky v příslušné oblasti a mohou předávat své znalosti. V dalším kroku, již jako vyškolení multiplikátoři, realizují své vlastní workshopy pro „vrstevníky“, kterými v našem případě byli žáci základních škol v rámci Euroregionu Elbe/Labe. Jsou přitom doprovázeni a podporováni školiteli, v našem případě členy řešitelských týmů projektu.

Ale jak přesně můžete navrhnout workshop občanské odvahy a čemu byste přitom měli věnovat pozornost? O tom pojednává šestá kapitola, která také obsahuje různé materiály pro plánování těchto aktivit. Především musí být jasně určeno, co je cílem daného workshopu. Poté, co školitel a učitel si tyto cíle objasnili a poté, co ověřili dosavadní znalosti studentů a také poznali velikost skupiny, je vytvořen koncept workshopu, který zaznamenává cíle, obsah a metody. Kromě toho je třeba

poznámenat, kdo je zodpovědný za to, co a jaké materiály jsou k aktivitě potřebné.

Aby bylo možné oslovit různé typy studentů, měla by být použita kombinace metod. Otázky musí být naplánovány předem a možné diskusní scénáře vypracovány tak, aby bylo možné dobře reagovat na odpovědi.

Sedmá kapitola se zaměřuje na cíle workshopů občanské odvahy a metody jejich dosažení. Workshopy občanské odvahy senzibilizují účastníky k pochopení různých druhů násilí a posilují jejich důvěru ve vlastní povědomí o nespravedlnosti. Měli by být schopni identifikovat situace vyžadující občanskou odvahu a uvědomit si své vlastní možnosti, ale také limity při zasahování v konfliktních situacích. Kromě toho se trénují též možnosti dalšího jednání v různých kritických situacích, čímž účastníci posilují své komunikační dovednosti a seznamují se s různými deeskalačními strategiemi.

Kapitola ukazuje konkrétní metody používané k dosažení těchto cílů. Obsahuje také formulář zpětné vazby pro měření úspěchu a zlepšování metod. Kapitola je zakončena pohledem do praxe projektu CouReg.

Knih končí rozhovorem s odbornicí Mandy Merker ze spolku Aktion Zivilcourage, která poskytuje velmi konkrétní pohled na svou práci. V rozhovoru dokládá smysl workshopů a také to, že otevírají možnosti edukace mladých lidí v mezních situacích. Merker však také poukazuje na to, že sami učitelé se musí zamyslet nad

svými cíli a svou ochotou podporovat občanskou odvahu a vystupovat svými občansky odvážnými činy – jen tak mohou být studenti coby cílová skupina otevřeni a přístupni tématu občanské odvahy. Kromě toho by mladí lidé měli rozvíjet vnitřní motivaci k řešení problémů souvisejících s občanskou odvahou. Workshopy spolku Aktion Zivilcourage tak představují významný impuls pro učitele i žáky k tomu, aby společně utvářeli školu coby místo vzájemného pochopení a respektu.

1. Was ist Zivilcourage?

Ein Jugendlicher zeigt einen Mann an, nachdem er beobachtet hat, wie der seine Ehefrau schubste (Janßen, 2022). Eine 15-Jährige zeigt ihre Mitschüler:innen wegen deren antisemitischer Witze an (Dierks, 2017). Auf diese Ereignisse stößt man, wenn man Suchmaschinen mit dem Wort „Zivilcourage“ füttert. Man findet aber auch: Schüler:innen, die in einem Theaterstück fürs Diskutieren mit Andersdenkenden plädieren – Zivilcourage (Kirschke, 2022). In einem Gespräch mit Kollegen:innen intervenieren, wenn diese Falschinformationen über die Corona-Impfung streuen – Zivilcourage (Rühl, 2021). Corona-kritische Demonstranten:innen, falls sie sich von Rechtsextremen distanzieren – für den ehemaligen Innenminister Sachsens, Roland Wöllner (CDU), wäre das Zivilcourage (sueddeutsche.de, 2021). Sich an die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie halten (Alexander, 2020), Whistleblowing betreiben (Wefing, 2020), mit einem Saugbagger beim Beseitigen

* Stefanie Gerstenberger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt CouReg, Professur für politische Systeme und Systemvergleich der Technischen Universität Dresden.

† Luise Anter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt CouReg und am Institut für Kommunikationswissenschaft der Technischen Universität Dresden.

der Flutschäden im Ahrtal helfen (Krug, 2022): alles irgendwie Zivilcourage.

Die Beispiele zeigen: Das Wort „Zivilcourage“ fällt in vielen Kontexten – nicht nur, wenn jemand anderen zu Hilfe kommt und dabei selbst negative Konsequenzen riskiert. Der Begriff kommt schnell zum Einsatz, wenn es um das Wohl der Gesellschaft geht, wenn wir altruistisch oder mutig handeln (sollen), wenn jemand das (vermeintlich) moralisch Richtige macht. Das ist einesteils nicht falsch, sind Mut, Helfen und prosoziales Handeln doch durchaus Elemente der Zivilcourage. Andernteils birgt eine voreilige Gleichsetzung von Zivilcourage mit anderem prosozialem Verhalten die Gefahr, dass die Grenzen des Konzepts verschwimmen. Das ist aus mehreren Perspektiven problematisch: Analytisch führt Unklarheit über das zu erforschende Handeln dazu, dass Entstehungsbedingungen nur grob erfasst werden können: Spenden erfordert andere Voraussetzungen als dazwischenzugehen, wenn jemand in der U-Bahn bedroht wird. In praktisch-didaktischer Hinsicht ist es schwer, Menschen Zivilcourage zielgerichtet beizubringen, wenn doch unklar ist, worum es eigentlich genau geht: War die Lerneinheit erfolgreich, wenn Schüler:innen ab jetzt ihre Pfandflaschen für Bedürftige stehen lassen? Schließlich ließe sich auch normativ argumentieren: Gerade, weil Zivilcourage mehr ist als bloße Hilfsbereitschaft oder bloßer Mut, ist sie demokratisch wertvoll – und sollte von anderen Konzepten hervorgehoben werden.

Folglich zielt dieses Kapitel zunächst darauf ab, den Begriff „Zivilcourage“ präzise und umfassend zu definieren und ihn von anderen Konzepten abzugrenzen. Darauf aufbauend wird der Begriff als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung verortet, um sodann auf ein wesentliches Feld dieser Forschung, begünstigende und hindernde Faktoren zur Entstehung von Zivilcourage, näher einzugehen. Die abschließende Erläuterung der Relevanz von Zivilcourage auf gesellschaftlicher Mikro- wie Makroebene ebnet dann den Weg für die restlichen Kapitel des Buchs, die ganz praktisch zeigen, wie Zivilcourage erlernt werden kann.

Zivilcourage: Definition und Abgrenzung

„Zivilcourage heißt: den Mund aufmachen, wo andere schweigen; anecken und gegen den Strom schwimmen; ‚aufrecht gehen‘, wo andere sich ducken; eingreifen, wo andere abwarten; zu sich stehen, sich wehren, sich einsetzen für andere, auch wenn Nachteile drohen“ (Meyer, 2014, S. 245).

Zivilcourage ist als Konzept in anderen Sprachen weniger geläufig als im Deutschen oder auch im Englischen, wo häufig die Begriffe *civil courage*, *moral courage* oder *social courage* verwendet werden. Situationen, die zivilcouragiertes Eingreifen bedürfen, sind gleichwohl weltweit vorzufinden (Jonas, 2009; Meyer, 2014). Das Konzept wird hier „verstanden als öffentliches Handeln im Alltag, als sozialer Mut in der Lebenswelt der Bürger, als Element der Zivilgesellschaft“ (Meyer, 2004a, S. 8) und

ist damit nicht beschränkt auf Konflikt- und Notsituationen. Zivilcourage kann weiter definiert werden als „ein bestimmter Typus demokratischen Handelns [„als Element einer sozial verantwortlichen, einer aufmerksam-fürsorglichen Zivilgesellschaft“ (Meyer, 2004a, S. 11)], das sich in spezifischen Situationen in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Öffentlichkeiten vollzieht“ (Meyer, 2004a, S. 10). Es sind dies Situationen, die Menschen diskriminieren oder ihre Integrität in Frage stellen sowie das subjektive Wertempfinden der eingreifenden Person verletzen *und* negative Konsequenzen für diese inkludieren (können), beispielsweise, dass sie selbst zum Opfer wird, sei es durch Beleidigung, psychische oder physische Gewalt. Zivilcouragiertes Handeln impliziert das ausdrückliche Eintreten für eigene Werteüberzeugungen und demokratische Grundwerte zugunsten Dritter (Gerhardinger, 2016; Jonas & Brandstätter, 2004; Kinnunen et al., 2016). Dabei ist Zivilcourage ein spezifischer Handlungstypus, eine Interaktion, die nur aus der Begegnung von mehreren Menschen entstehen kann. Außerdem sind Situationen, in denen Zivilcourage erforderlich ist, von einem Machtungleichgewicht geprägt, „das real ist oder nur subjektiv wahrgenommen wird, das strukturell-latent oder manifest ist entweder als Minderheits-/Mehrheitssituation [...] oder als Hierarchie“ (Meyer, 2004b, S. 26).

Infobox: Zivilcourage ist

- öffentliches Handeln
- zugunsten eines Opfers, einer Gruppe oder der Gesellschaft,
- aufgrund von Diskriminierung, Verletzung des Werteempfindens, der eigenen Integrität,
- orientiert an humanen und demokratischen Prinzipien,
- das Mut erfordert,
- negative soziale Kosten zur Folge haben kann und
- häufig durch ein Machtungleichgewicht gekennzeichnet ist.

Meyer unterscheidet drei Arten von Zivilcourage: Eingreifen, Sich-Einsetzen und Sich-Wehren (Meyer 2004b, 2014). „Eingreifen“ findet situativ und spontan statt. „Sich Einsetzen“ meint, sich „meist ohne akuten Handlungsdruck für allgemeine Werte, für das Recht oder für die legitimen Interessen anderer, vor allem in organisierten Kontexten und Institutionen“ (Meyer, 2004b, S. 28) zu engagieren. „Sich Wehren“ bedeutet, sich „gegen akute Zumutungen und Angriffe“ (Meyer, 2004b, S. 28) zu wehren. Im Gegensatz zu den anderen Formen ist der Schutz der eigenen Integrität hier zentral.

Abgrenzung: Nicht jedes prosoziale Verhalten ist Zivilcourage

Prosoziales Verhalten kann verstanden werden als „allgemein auf das Wohl anderer gerichtete, sozial nützliche Verhaltensweise“ (Meyer, 2004b, S. 37). Zivilcourage als eine Form des zivilen Engagements (Jonas, 2009) nimmt eine Sonderstellung „innerhalb des Spektrums prosozialen Verhaltens [ein], welche vor allem aus den hohen zu erwartenden Kosten resultiert“ (Gerhardinger, 2016, S. 297). Unterschiede zu, aber auch Schnittmengen mit anderen Formen prosozialen Verhaltens sowie Persönlichkeitsmerkmalen werden im Folgenden aufgezeigt.

Mut

Zivilcourage braucht Mut. Jedoch ist nicht jedes mutige Handeln zivilcouragiert. Mut bedarf im Gegensatz zu Zivilcourage weder einer Öffentlichkeit noch eines Konflikts. Zivilcouragiertes Handeln setzt sich für demokratische und humane Werte ein, wohingegen Mut auch für undemokratisches oder moralisch verwerfliches Verhalten gebraucht werden kann (Meyer, 2004b, 2014). „Zivilcourage stellt daher ein wertorientiertes demokratisches Handeln dar und ist eine besondere Form öffentlichen Muts“ (Meyer, 2004b, S. 23), der Menschen befähigt, ihre „Meinung auch im Angesicht von Widerspruch und gegen die Mehrheitsmeinung zu vertreten“ (Schliesser, 2018, S. 90).

Heroismus

Heroismus unterscheidet sich dahingehend von Zivilcourage, dass ein:e Held:in für die Heldentat, also „eine außeralltägliche, das menschliche Maß übersteigende, agonale Leistung“ (Sonderforschungsbereich 948, 2019, S. 2) auch über die Situation hinaus *positive* soziale Konsequenzen erwarten kann – nicht negative, wie in einer Zivilcourage-Situation (Osswald et al., 2010). Heroismus ist aber ebenso wie Zivilcourage gruppen-, kultur- und zeitspezifisch (Sonderforschungsbereich 948, 2019).

Hilfsbereitschaft

In Hilfesituationen sind mindestens zwei Personen beteiligt – die hilfsbedürftige Person und die helfende Person. Hingegen sind in Zivilcourage-Situationen mindestens drei Personen involviert – Täter:in, Opfer und zivilcouragierte Person, wobei das Opfer nicht physisch anwesend sein muss, zum Beispiel bei ausländer- oder frauenfeindlichen Aussagen. Während Hilfeverhalten auf Zuneigung, Solidarität oder Gutherzigkeit baut, bedarf Zivilcourage Mut und Überwindung. Zudem befindet sich die zivilcouragiert handelnde Person in einer vulnerablen Position gegenüber der angreifenden Person. Hingegen nimmt die helfende Person durch die Ressourcen, die zur Hilfe bereitgestellt werden, eine überlegende Position gegenüber dem Interaktionspartner ein. Gemeinsam ist den Konzepten, dass sie für Dritte, soziale Gruppen oder die Gesellschaft einen positiven Nutzen intendieren

(Meyer, 2014; Pfetsch, 2020; Röderer et al., 2019). Pfetsch fasst zusammen, dass sich Zivilcourage und Hilfeverhalten „hinsichtlich der Anlässe, der aktivierten Werte, der Anzahl involvierter Personen, der Verteilung von Handlungsmacht und Ressourcen sowie der Konsequenzen des jeweiligen Verhaltens“ (Pfetsch, 2020, S. 101) unterscheiden.

Soziale Verantwortlichkeit

Die Norm der sozialen Verantwortung impliziert, dass man eine hilfsbedürftige Person unterstützt oder ihrem Wohlergehen anderweitig zuträglich ist. Grundlage dafür sind moralische Verpflichtungen, die ein „Ausdruck von Erwartungen an sich selbst“ (Bierhoff & Rohmann, 2020a, S. 172) sind. Durch die Wahrnehmung einer in Not geratenen Person wird die „kognitive Struktur der persönlichen Werte und Normen einer Person aktiviert“ (Bierhoff & Rohmann, 2020a, S. 172). „Menschen, die soziale Verantwortung zeigen, sind für jede Gesellschaft wertvoll und bereichern das Leben der Mitmenschen sowie ihr eigenes Leben“ (Kaschner, 2016, S. 244). In gesellschaftlichen Kontexten ist soziale Verantwortung wünschens- und erstrebenswert, da sie das Zusammenleben positiv beeinflusst (Bierhoff & Rohmann, 2020b). Im Vergleich zu Hilfeverhalten und auch sozialer Verantwortlichkeit werden beim zivilcouragierten Handeln höhere (negative) soziale Kosten antizipiert. Personen, die zivilcouragiert handeln, wissen um die möglichen negativen Kosten, die ihr

Handeln für sie implizieren kann und akzeptieren diese. Hilfesituationen bringen der helfenden Person häufig Lob und Anerkennung. Zivilcouragiertes Verhalten hingegen kann für die einschreitende Person negative soziale Konsequenzen haben (Greitemeyer et al., 2006; Osswald et al., 2010; Williams et al., 2021).

Soziale Kontrolle

Sowohl soziale Kontrolle als auch Zivilcourage zielen auf die Einhaltung von Normen. Es macht jedoch einen Unterschied, ob die Einhaltung sozialer Normen oder das Einstehen für Grundwerte einer Gesellschaft fokussiert werden (Osswald et al., 2010). Zudem sind Situationen, in denen soziale Kontrolle als Reaktion auf unhöfliches Verhalten ausgeübt wird, anders als zivilcouragiertes Handeln, nicht gefährlich.

Ziviler Ungehorsam

„Ziviler Ungehorsam ist ein moralisch *begründeter* Protest, dem nicht nur private Glaubensüberzeugungen oder Eigeninteressen zugrunde liegen dürfen; er ist ein *öffentlicher* Akt, der in der Regel angekündigt ist und von der Polizei in seinem Ablauf kalkuliert werden kann; er schließt die *vorsätzliche Verletzung* einzelner Rechtsnormen ein, ohne den Gehorsam gegenüber der Rechtsordnung im Ganzen zu affizieren; er verlangt die Bereitschaft, für die rechtlichen *Folgen* der Normverletzung *einzustehen*; die Regelverletzung, in der sich ziviler Ungehorsam äußert, hat ausschließlich

symbolischen Charakter – daraus ergibt sich schon die Begrenzung auf *gewaltfreie* Mittel des Protests” (Habermas, 1983, S. 35, Hervorhebungen im Original). Somit ist ziviler Ungehorsam eine Unterkategorie von Zivilcourage. Beiden ist gemein, dass sie im öffentlichen Raum stattfinden, an zivilgesellschaftlichen Werten orientiert sind, ein Konflikt oder eine Konfrontation (durch die Missachtung demokratischer und gesellschaftlicher Grundwerte) vorliegt und sie Mut erfordern. Sie differenzieren sich jedoch in der Adressatenorientierung: Ziviler Ungehorsam adressiert explizit den Staat, beispielsweise durch die Boykottierung von öffentlichen Straßen oder Plätzen oder auch die Besetzung von Schienen oder Baustellen (Ballestrem, 2013; Nunner-Winkler et al., 2007).

Zivilcourage als Gegenstand der Forschung

Das Konzept wird vor allem in der (sozial-)psychologischen Forschung beachtet, zudem gibt es einige moralische und philosophische Ansätze (siehe auch Meyer, 2004a; Schliesser, 2018). Während der Begriff der Zivilcourage, wie eingangs gezeigt, eine hohe Relevanz für verschiedene öffentliche Diskurse hat, trifft dies nicht unbedingt auf die Forschung zu.

So lässt sich generell konstatieren, dass das Konzept vor allem in der deutschen Forschung präsent ist: „While civil courage has been a distinct term and concept especially in the German debate, it is far less acknowledged in the anglophone context and hardly acknowledged as an issue

in its own right“ (Melber, 2001, S. 235). Während, wie oben erwähnt, Begriffe wie civil courage oder moral courage durchaus geläufig sind, gibt es für „Zivilcourage“ in vielen anderen Sprachen – und damit auch in anderen nationalen sozialwissenschaftlichen Diskursen – kein Synonym, was nicht nur die Erforschung, sondern auch die Entwicklung und Umsetzung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen erschwert (Jonas, 2009). Dies trifft etwa auch auf die tschechische Forschungslandschaft zu, in der eine (wissenschaftliche) Debatte zu Zivilcourage bisher quasi nicht existent ist.

Die wohl größte Aufmerksamkeit erfährt das Konzept der Zivilcourage in der psychologischen Forschung. Dabei steht meist die Frage im Vordergrund, welche persönlichen und situativen Faktoren zum Entstehen von Zivilcourage beitragen respektive dieses verhindern (zum Beispiel Röderer et al., 2019, siehe dafür ausführlich den folgenden Abschnitt). Die untersuchten thematischen und nationalen Kontexte sind divers: Erstere reichen von Whistleblowing in ägyptischen respektive tunesischen Firmen (Khelil et al., 2018; Mkheimer et al., 2022) über Krankenpflege auf Intensivstationen im Iran (Khodaveisi et al., 2021; Mohammadi et al., 2022), dem digitalen Raum in Finnland (Kinnunen et al., 2016) bis zum Kontern von Hate Speech auf deutschen Facebook-Seiten (Jost et al., 2020). Die schwierige Abgrenzung des Konzepts und die Schnittmengen mit anderen prosozialen Verhaltensweisen schlagen sich in der empirischen Forschung nieder (Osswald et al., 2010): So setzen

Autor:innen etwa das Nachgehen einer beruflichen Pflicht mit Zivilcourage gleich, sobald die Berufsausübung Risiken mit sich bringt (zum Beispiel Mohammadi et al., 2022). Anderen gilt bereits das Unterzeichnen einer Petition als Zivilcourage (Kinnunen et al., 2016). Rar sind dagegen Studien, die explizit die unterschiedlichen Entstehungsbedingungen von Zivilcourage und anderem prosozialem Verhalten untersuchen (zum Beispiel Niesta Kayser et al., 2010 zum Einfluss der Stimmung auf Hilfeverhalten und Zivilcourage).

In einigen Arbeiten dient Zivilcourage auch als erklärender Faktor für das eigentliche Intervenieren – z.B. gegen sexuelle Belästigung (Galdi et al., 2017) oder Mobbing am Arbeitsplatz (Dal Cason et al., 2020). Zivilcourage wird dann zu einem mithin stabilen Persönlichkeitsmerkmal. Das verweist auf eine methodische Herausforderung, wenn es darum geht, Zivilcourage zu erforschen: Die überwiegend auf Befragungen basierenden Studien stehen vor der Herausforderung, dass berichtetes Verhalten nicht unbedingt mit dem tatsächlichen Verhalten übereinstimmt (Baumert et al., 2013; Borracci et al., 2020). Zudem sind Befragungsstudien mit dem Problem der sozialen Erwünschtheit konfrontiert: Menschen dürften sich selbst als zivilcouragierter beschreiben als sie es tatsächlich sind, da Zivilcourage im öffentlichen Diskurs positiv konnotiert ist. Die deshalb erforderlichen Beobachtungsstudien, die etwa in experimentellen Settings oder als Evaluation der zahlreichen vorhandenen Zivilcourage-Trainings

stattfinden könnten (siehe dazu auch Jonas & Brandstätter, 2004), sind bisher aber kaum vorhanden. Fruchtvoll scheinen auch Arbeiten wie jene von Weber (2012), der Kontexte, in denen im öffentlichen Raum tatsächlich zivilcouragiertes Handeln auftrat, anhand der Ermittlungsakten und Vernehmungsprotokolle zu tatsächlichen Delikten ex post facto empirisch fassbar macht und darauf aufbauend verschiedene Typen der Zivilcourage entwickelt, die im nächsten Abschnitt näher vorgestellt werden.

Der kurze Forschungsabriss verdeutlicht, dass überwiegend das konkrete Einschreiten in Not- oder Konfliktsituationen untersucht wird – und damit explizit oder implizit nur jener Teilbereich der Zivilcourage, der auch mit dem Begriff der Bystander-Intervention gefasst werden kann (Osswald et al., 2012).

Diese Engführung verweist auf den Mangel an Forschung zu Zivilcourage aus politikdidaktischer und sozialwissenschaftlicher Sicht gleichermaßen: Während Persönlichkeitsmerkmale, die zivilcouragiertes Handeln in einem konkreten Kontext fördern, durchaus erforscht sind, gilt dies weit weniger für die politischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen von Zivilcourage. Nicht (vergleichend) erforscht ist etwa, wie unterschiedlich Zivilcourage in verschiedenen Demokratien oder auch im Vergleich zu autoritären Regimen – wo für zivilcouragiertes Handeln womöglich härtere soziale und auch persönliche Konsequenzen drohen –

ausgeprägt ist. Wenn dies geschieht, wie etwa bei White (2015) zur Zivilcourage von Oppositionellen in Myanmar, dann wird der Begriff teils unscharf verwendet.

Die mangelnde Erforschung des Zusammenspiels von Zivilcourage und Demokratie ist vor allem deshalb problematisch, weil Zivilcourage wesentlich zur Stabilisierung und zum Erhalt von Demokratien beitragen kann. Bevor auf diese demokratietheoretischen Überlegungen am Ende des Beitrags näher einzugehen ist, werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse der vorwiegend psychologischen Forschung betrachtet: Jene Faktoren also, die zur Entstehung (oder Verhinderung) von Zivilcourage beitragen.

Entstehung: förderliche und hinderliche Faktoren für Zivilcourage

Zivilcouragiertes Handeln entsteht nicht zufällig, sondern erfordert ein Zusammenspiel verschiedener situationsbezogener und personale Faktoren (Brandstätter et al., 2006).

Personale Eigenschaften wie Gerechtigkeitsempfinden, Toleranz, Selbsteinschätzung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, persönliche Wertvorstellungen, Verantwortungsbewusstsein und Aufgeschlossenheit erhöhen die Chance, dass eine Person zivilcouragiert agiert (Jonas & Brandstätter, 2004; Kinnunen et al., 2016; Osswald et al., 2010). Denn die Motivation, zivilcouragiert zu handeln, folgt „primär ideellen, nicht-materiellen Motiven, Werten

und Interessen“ (Meyer, 2014, S. 22). Aber auch Ich-zentrierte Motive und Emotionen, wie etwa Ärger oder Wut, können zivilcouragiertes Handeln befördern.

Röderer et. al (2019) arbeiten in ihrer Meta-Analyse zu Einflussfaktoren zivilcouragierten Handelns personale Faktoren weiter aus. Neben den Persönlichkeitsmerkmalen beeinflussen auch Einstellungen, Kompetenzen sowie soziodemografische und biografische Faktoren zivilcouragiertes Handeln. Zentral seien auch verschiedene Einstellungen (zum Beispiel zur sozialen Verantwortung) und Kompetenzen (etwa das Erkennen einer Notsituation oder die Verfügbarkeit geeigneter Verhaltensweisen). Wichtig sind ebenso ein „produktiver Umgang mit Angst“ und „kommunikative Kompetenzen“ (Meyer, 2004b, S. 36).

Situationsbezogene Faktoren umfassen Ort, Zeitpunkt und Eindeutigkeit der Situation, die Anwesenheit weiterer Personen, die Kosten des Eingreifens, die öffentliche Meinung und auch Merkmale des Adressaten, wie beispielsweise soziale und/oder kulturelle Nähe (Brandstätter et al., 2006; Meyer, 2004b).

Sowohl Meyer als auch Osswald und Kolleg:innen differenzieren Faktoren, die förderlich oder hinderlich für Zivilcourage sind, weiter aus. Letztere verweisen zunächst auf den sozialen und politischen Kontext. Soziale Kontexte umfassen die soziale Position der helfenden Person: Wie ist diese in Gruppen und Organisationen eingebunden? Welche (in-)formellen Rollen gibt es?

Welchen Status und welche Position – sowohl objektiv als auch subjektiv – hat die Person? Wie ist das Machtverhältnis zur/zum Täter:in (bedingt durch Hierarchien und institutionelle Kontexte)? Und schließlich, welche psychische und/oder physische Gewalt droht oder ist bereits real?

Der politische Kontext umfasst die Art des politischen Systems, die vorherrschenden Grundwerte sowie die rechtlichen Normen und Regeln, aber auch öffentliche Diskurse und das Leitbild der Gesellschaft sowie die (angestrebte) politische Kultur. Auch ökonomische Faktoren wie die Arbeitsmarktsituation wirken auf die Ausübung von Zivilcourage (Meyer, 2004b, 2014; Osswald et al., 2010). Jonas und Brandstätter weisen zudem darauf hin, dass „die Beurteilung, welche Situationen Zivilcourage erfordern, [...] in hohem Maße von den aktuellen Wertmaßstäben und Rechtsauffassungen abhängig“ (Jonas & Brandstätter, 2004, S. 187) ist. Zudem beeinflussen die eigene Sozialisation und Erfahrung (Vorbilder für Zivilcourage, eigene Erfahrung mit Gewalt, Diskriminierung sowie Verantwortungsübernahme) die Bereitschaft zu zivilcouragiertem Handeln (Meyer, 2014).

Auf Basis seiner bereits erwähnte Analyse differenziert Weber (2012) zivilcouragiertes Verhalten anhand der Zielrichtung des Eingriffs (Einschreiten vor Schadenseintritt/Schadensausweitung oder Festsetzung einer flüchtenden Täterin/eines flüchtenden Täters) sowie

der Form des Eingriffes (verbal, erst verbal und dann körperlich oder direkt körperlich). Neben dem Idealtyp der „dominierenden“ gebe es „zögerliche“, „eskalierende“ und „exekutive Zivilcourage“. Die ersten drei Typen gleichen sich darin, dass die Tat entweder unmittelbar bevorsteht oder bereits im Gange ist und das Ziel die Verhinderung einer Schädigung beziehungsweise einer Schadensausweitung ist. Die Typen unterscheiden sich aber in der Dringlichkeit des Eingreifens: Sowohl im dominierenden Typ als auch im zögerlichen Typ ist ein schnelles Eingreifen ohne lange Planungsphase erforderlich. Bei eskalierender Zivilcourage – die aus zwei Phasen besteht – hingegen ist die Dringlichkeit als nicht so hoch einzustufen.

Bei der dominierenden Zivilcourage ist ein zielorientiertes Vorgehen zu beobachten. Die eingreifende Person tritt selbstsicher auf und dominiert – entweder nur verbal oder verbal und körperlich – die Situation. Die zögerliche Zivilcourage ist durch einen Fokus auf verbales Einschreiten charakterisiert. Auch in Situationen, in denen eskalierende Zivilcourage vorzufinden ist, tritt die helfende Person in eine meist verbale Interaktion mit der Täterin/dem Täter oder den Täter:innen. Jedoch gibt es in solchen Fällen einen Zeitpunkt, in dem die ursprüngliche Intention – dem Opfer zu helfen – aus dem Fokus der helfenden Person verschwindet und diese in eine „eigene“ Auseinandersetzung mit der Täterin/dem Täter tritt. Dabei können beide Seiten – Täter:in oder eingreifende Person – die Eskalation auslösen. Dies unterstreicht die Relevanz

personaler Faktoren, die neben situationsbezogenen Faktoren ebenfalls zur Entstehung von Zivilcourage beitragen. Die exekutive Zivilcourage schließlich unterscheidet sich von den anderen Typen dahingehend, dass die helfende Person erst nach der Tat aktiv wird, durch Festsetzung oder Verfolgung der Täter:innen. Die zivilcouragierte Person nimmt also keinen oder kaum Einfluss auf das Ausmaß des Schadens. Auch diese Form erfordert schnelles Eingreifen, ohne zuvor alle Gefahren vollständig abzuwägen (Weber, 2012).

Prozessmodell für Zivilcourage

Meyer (2004b) präsentiert ein vierstufiges Entscheidungsmodell für (oder gegen) zivilcouragiertes Handeln: 1) Wahrnehmung – 2) Beurteilung – 3) Entscheidung – 4) Handlung (siehe Abbildung 1). Zunächst muss 1) eine Situation überhaupt als Notfall- oder Konfliktsituation wahrgenommen werden. Zunächst muss eine Person also überhaupt auf die Situation aufmerksam werden und das Ereignis einordnen (Ist eindeutig etwas passiert? Wer ist beteiligt? Wo findet die Situation statt? Gibt es einen Bezug zur Person?). Wird die Situation als Konfliktsituation eingeschätzt, muss die Person 2) eine Beurteilung vornehmen: Als erstes muss sie einordnen, ob das Geschehen den eigenen Wertevorstellungen und Überzeugungen widerspricht. Sollte dies der Fall sein, muss sie die eigene Position in der Situation bewerten, also Vor- und Nachteile des Eingreifens abwägen (Herrscht ein

Machtungleichgewicht? Welche Risiken birgt die Situation?) und die persönliche Verantwortung einschätzen, wobei Normen und das eigene Gewissen eine entscheidende Rolle spielen (Sind andere Personen anwesend? Können diese mit einbezogen werden? Oder sollen beziehungsweise können andere helfen?). Zudem muss sich die Person bewusst entscheiden, mögliche Nachteile hinzunehmen. Außerdem muss sie einstufen, ob die Situation privat oder öffentlich ist. Die dann folgende Entscheidung ist 3) geprägt von einer Frage: „Will/ muss ich handeln?“. Bejaht sie das, muss die Person ihre Handlungskompetenz einschätzen und eine geeignete Handlungsweise wählen, um dann 4) schlussendlich zivilcouragiert zu handeln.

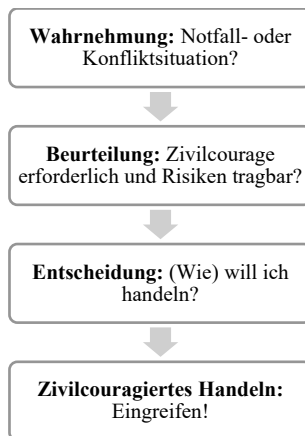


Abbildung 1: Prozessmodell für Zivilcourage nach Meyer (2004b), eigene Darstellung

Ähnliche Bedingungsmodelle für Zivilcourage präsentieren Brandstätter et al. (2006) oder auch Röderer et al. (2019). Aufbauend auf Ansätzen zu Hilfeverhalten identifizieren sie Hürden, die man für zivilcouragiertes Handeln nehmen muss: Zunächst muss eine Person auch hier eine Situation wahrnehmen und als Notfallsituation interpretieren. Sie muss sich dann aber auch zuständig fühlen und die Verantwortung übernehmen. Studien zu Hilfeverhalten haben gezeigt, dass die Anwesenheit mehrerer Personen zur Verantwortungsdiffusion führen kann: Verantwortung wird auf andere Anwesende übertragen, die als kompetenter und deshalb eher zuständig eingeschätzt werden. Außerdem muss das Handlungswissen vorhanden sein, um adäquat auf die Notfallsituation reagieren zu können. Die letzte Hürde ist die Entscheidung für eine konkrete Form der Hilfe.

Auch wenn Situationen, die Zivilcourage erfordern, weltweit vorzufinden sind, differenzieren sich (politische) Kulturen und Nationen sowie formelle und informelle Regeln des Zusammenlebens und damit die Bedingungen für Zivilcourage (Meyer, 2014). Warum Zivilcourage gelebte Demokratie braucht, zeigt das nächste Kapitel.

Zivilcourage zum Erhalt und zur Stärkung von Demokratien

Zivilcourage ist „gelebte demokratische Alltagspraxis“ (Meyer, 2004c, S. 15). Sie ist also nicht nur in der konkreten Situation notwendig, sondern trägt auch zu Erhalt und Stabilisierung der Demokratie bei. Deutlich

wird dies anhand des Schichtenbaus politischer Wirklichkeit (Patzelt, 2013), wonach verschiedene auf Mikro-, Meso- und Makroebene angesiedelte Schichten durch ihre Interdependenz die Wirklichkeit politischer Systeme und deren Bestandteile konstituieren.

Der Mensch ist als soziales Wesen grundsätzlich in der Lage, gleich welche Art von Gewalt und Diskriminierung wahrzunehmen und dieser durch sein Einschreiten zu begegnen. Wenngleich in dieser genetischen „Tiefenstruktur“ (Patzelt, 2013, S. 47) angelegt, ist zivilcouragiertes Handeln nicht selbstverständlich. Vielmehr muss es durch kulturspezifische Erziehungs- und Sozialisationsprozesse an jeden Einzelmenschen weitergegeben werden, der es dann wiederum zum Teil seiner Identität macht und in Gruppenkontexte weiterträgt. Letztere verdienen hier eine besondere Aufmerksamkeit, da Zivilcourage vor allem in diesen erlernt wird: zunächst, noch auf Mikroebene, in Kleingruppen wie im Familien- und Freundeskreis, die vor allem für die Prägung von Wertekodexen verantwortlich sind (Brandstätter et al., 2006). Zentral sind dafür „neben den Bindungserfahrungen das Erziehungsverhalten und elterliche Konfliktlösungsstile sowie die Auseinandersetzung innerhalb der Peer-Group“ (Schliesser, 2018, S. 94). Bezugsgruppen sozialisieren also zivilcouragierte Menschen, die diese Werte und Handlungsweisen, auf der Meso-Ebene, in Organisationen und Institutionen weitertragen – am Arbeitsplatz, in der Schule, auf dem Finanzamt.

Gruppen sind aber nicht nur unabdingbar für das Erlernen von Zivilcourage, sie sind auch jener Ort, an dem sie erforderlich ist: überall dort, wo Menschen miteinander interagieren (Meyer, 2014). Jedwede Form von offenem oder verdecktem Rassismus oder Diskriminierung von Minderheiten, Belästigung, Regelverletzungen, institutionelles Fehlverhalten – all diese Situationen erfordern Zivilcourage. Dabei ist ganz egal, ob es sich um Ereignisse in der privaten (Familie und Freunde) oder beruflichen Sphäre handelt, ob es um Vorfälle im allgemeinen öffentlichen Raum (etwa Einkaufsstraßen und Haltestellen) oder dem gesellschaftlichen Raum (private Organisationen, Parteien und staatliche Institutionen) geht, oder ob in der Öffentlichkeit (sozialer) Medien Menschen diskriminiert, bedroht oder beleidigt werden (Brandstätter et al., 2006; Meyer, 2004b, 2014).

Durch Lernen und Anwenden von Zivilcourage in verschiedenen sozialen Kontexten werden Werte dieser „demokratischen Tugend par excellence“ (Meyer, 2014, S. 155) wie Kritik, Wachsamkeit, Widerspruch oder Abweichung zur gesellschaftlichen Norm – Werte also, die essentiell für ein demokratisches System sind. Nur durch die zivilcouragierte Praxis auf Mikro- und Mesoebene kann auf gesellschaftlicher Makroebene ein demokratisches politisches System entstehen. Dabei ist Zivilcourage freilich kein allein hinreichender, wohl aber ein notwendiger Faktor.

So werden am Beispiel Zivilcourage der Gesamtzusammenhang und die Interdependenz der verschiedenen Ebenen von der Tiefenstruktur menschlicher Natur bis hin zum politischen System deutlich: Einerseits lebt die Demokratie von tradierten, in der politischen Bürgerkultur etablierten und über politische Sozialisation weitergegebenen Normen und Werten der Zivilcourage, die „eigentliche Anfangs- und Entstehungstugend unserer Zivilgesellschaft“ ist (Meyer, 2014, S. 155). Diese wiederum hat neben Pluralismus, Freiheit in allen Bereichen, Rechtssicherheit und Partizipationsmöglichkeiten maßgeblich zum Erfolg der Demokratie in Deutschland beigetragen (Meyer, 2014). Hier prägen also die unteren Schichten die darüber liegenden: Ohne Zivilcourage kein Zusammenhalt, keine Solidarität, keine Demokratie. „Menschen zu befähigen, gegen die Verletzung von Werten aufzubegehren, muss daher ein zentrales Ziel einer Demokratiepädagogik sein“ (Brandstätter et al., 2006, S. 4). Andererseits prägt aber auch die Makroebene der Demokratie die darunterliegenden Schichten, sind es doch gerade die Grundpfeiler der Demokratie wie Pluralismus, Rechtssicherheit und Meinungsfreiheit, die Zivilcourage überhaupt erst ermöglichen. So besteht ein enger – rekursiv kausaler – Zusammenhang „zwischen den Werten einer Demokratie, den Werten einer Zivilgesellschaft und den Spielregeln, die sich eigentlich jede Gemeinschaft, jede Gruppe, jede Klasse, jede

Abteilung einer sozialen und kommerziellen Organisation geben sollte“ (Brandstätter et al., 2006, S. 19).

All das gilt natürlich auch umgekehrt: Eine Gesellschaft, in der Werte der Zivilcourage nicht Bestandteil der Sozialisierung und des Verhaltens in Kleingruppen oder Institutionen sind, wird schwerlich eine Demokratie entwickeln können. Denn diese ist auf Zivilcourage als Bestandteil einer partizipativen Bürgerkultur angewiesen. Gleichzeitig wird ein autoritäres System kein Interesse daran haben, Zivilcourage zu fördern – hieße das doch im Zweifel, aus den Untertanen mündige Bürger zu machen, die nicht nur bei Schlägereien an der U-Bahn einschreiten, sondern auch beim Fehlverhalten politischer Akteure. Und schließlich gefährdet eine Demokratie ihren Fortbestand, wenn sie nicht die Rahmenbedingungen für Zivilcourage erhält und deren Fortbestand aktiv fördert. Zivilcourage braucht also demokratische Institutionen, (vor-)gelebte Zivilcourage in allen Lebensbereichen, Zivilcourage-Erfahrung durch Sozialisation im familiären und schulischen Umfeld, Empowerment und auch Zivilcourage-Trainings (Meyer, 2014; Willems, 2021). Diese zielen darauf ab, die Selbstsicherheit und weitere Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen zu stärken und den Teilnehmer:innen Verhaltensroutinen zu vermitteln, die in Notfallsituationen abgespult werden können. Zudem sollen sie für Situationen, die zivilcouragiertes Eingreifen erfordern, sensibilisiert und ihre Interventionsfertigkeiten trainiert werden (Jonas & Brandstätter, 2004; Willems, 2021).

Zivilcourage in Deutschland und der Tschechischen Republik

Bevor auf die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten Zivilcourage-Trainings einzugehen ist, soll ein kurzer Überblick über den Status Quo der Zivilcourage in Deutschland und der Tschechischen Republik erfolgen.

In den Anfängen der Bundesrepublik Deutschland verstand man Zivilcourage als eine „Verhaltensweise, die in autoritären und repressiven politischen Systemen ihren angemessenen Platz findet oder gefunden hat bzw. hätte finden sollen“ (Bergem, 2013, S. 119). Seit der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre lässt sich eine Veränderung der politischen Kultur von Obrigkeitstreue hin zu einem aktiveren politischen Verhalten beobachten, hin zu einer Bürgerkultur. War die Nachkriegszeit noch geprägt von Autoritätshörigkeit und Konfliktvermeidung, etablierte sich in den 1960er Jahren eine Kultur der öffentlichen Konfliktaustragung, der Infragestellung bis dahin etablierter Verhaltensmuster und -normen. Die erste Generation, die im Nachkriegsdeutschland sozialisiert wurde, war somit Trägerin des Wandels (Bergem, 2013; Meyer, 2014). Vor allem seit den 1990er Jahren hat die Förderung und auch Forderung nach mehr Zivilcourage zugenommen. Beigetragen haben dazu zum einen die erhöhte Sensibilität für das Thema (bedingt durch öffentliche Gewaltsituationen, rechtsextremistische Angriffe und eine verstärkte Wahrnehmung intoleranten Verhaltens), zum anderen die öffentliche Förderung

zivilcouragierten Handelns durch Bundes- und Länderprogramme (Meyer, 2014).

Jedoch zeichnet eine repräsentative Befragung aus dem Jahr 2020 (Schubert et al., 2022) ein eher pessimistisches Bild: Die meisten Befragten nehmen einen Mangel an Zivilcourage wahr, sprechen dieses Verhalten am ehesten noch jungen Menschen zu. Letztere sind es auch, die ihrerseits den Grad an Zivilcourage höher einschätzen. Neben der Familie, dem Freundeskreis oder dem Sportverein gelten dabei Schulen, Bildungseinrichtungen und außerschulische Aktivitäten vielen Befragten als Lernort für Zivilcourage (ähnlich Willems, 2021).

In der Tschechischen Republik spielt Zivilcourage – häufig auch „Zivilmut“ genannt – im öffentlichen und insbesondere wissenschaftlichen Diskurs eine geringere Rolle als in der Bundesrepublik. Folglich existieren keine Umfragen zum Thema; die Verbreitung zivilcouragierten Handelns ist schwer zu beurteilen.

Präsent ist das Thema aber in der Bildungsarbeit. So steht im Fach Sozialkunde die „Erziehung zum demokratischen Bürger“ (MŠMT, 2017, S. 128) auf dem Lehrplan. Die Schüler:innen sollen grundlegende staatsbürgerliche Kompetenzen (občanská gramotnost) erwerben, die sie für den Umgang mit der Komplexität und Konflikthaftigkeit einer offenen, demokratisch-pluralistischen Gesellschaft benötigen. Es geht auch um richtiges Streiten: Probleme sollen konstruktiv und kompromissbereit gelöst werden,

ohne kommunikativ ausfällig zu werden oder die Interessen, Pflichten und Rechten anderer zu missachten.

Lehrer:innen und Schüler:innen diskutieren also viel darüber, was Zivilcourage ist, was die Verteidigung von Grundrechten bedeutet, ob und wann wir Zivilcourage brauchen. Besonders präsent war das Thema im Jahr 2018, als viele Schulen anlässlich des 100-jährigen Bestehens des tschechoslowakischen Staates Wettbewerbe und Diskussionsrunden über Zivilcourage und Demokratie initiiert haben. Dabei ging es neben der historischen Perspektive explizit um die Rolle der Zivilcourage für moderne demokratische Gesellschaften.

Während der im Rahmen des Projekts „CouReg“ durchgeführten Zivilcourage-Workshops in Nordböhmen haben Lehrkräfte aber wiederholt beklagt, dass sie kaum Lehrmaterialien für das Thema haben – eine Lücke, die das vorliegende Buch schließen kann.

Literatur

- Alexander, M. (2020). Exit-Strategie notwendig: Der Preis des Kampfs gegen die Corona-Pandemie. *FAZ.NET*. <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/der-preis-des-kampfs-gegen-die-corona-pandemie-16691890.html>
- Ballestrem, K. G. (2013). Widerstand, Ziviler Ungehorsam, Opposition Eine Typologie. In B. Enzmann (Hrsg.), *Handbuch Politische Gewalt: Formen—Ursachen—Legitimation—Begrenzung* (S. 67–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18958-1_3
- Baumert, A., Halmburger, A., & Schmitt, M. (2013). Interventions Against Norm Violations: Dispositional Determinants of Self-Reported and Real Moral Courage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 1053–1068. <https://doi.org/10.1177/0146167213490032>
- Bergem, W. (2013). Zivilcourage in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Wandel einer politischen Kultur. In E. Conze, J. Scholtyseck, E. Weede, J. Frölich, & E. Grothe (Hrsg.), *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung: 25. Jahrgang 2013* (1st ed., S. 117–134). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845253886>
- Bierhoff, H.-W., & Rohmann, E. (2020a). Soziale Verantwortung im Organisationskontext. In A. Seibert-Fohr (Hrsg.), *Entgrenzte Verantwortung: Zur Reichweite und Regulierung von Verantwortung in Wirtschaft, Medien, Technik und*

- Umwelt* (S. 167–183). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-60564-6_9
- Bierhoff, H.-W., & Rohmann, E. (2020b). Was ist soziale Verantwortung? In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz: Grundlagen – Herausforderungen – Krisen* (S. 1–15). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_61-1
- Borracci, R. A., Ciambrone, G., & Gallesio, J. M. A. (2020). Correlations between moral courage scores and social desirability scores among medical residents and fellows in Argentina. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 17. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.6>
- Brandstätter, V., Frey, D., & Schneider, G. (2006). Zivilcourage in Theorie und Training als Beitrag zu Werteverwirklichung und Demokratieverständnis. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*.
- Dal Cason, D., Casini, A., & Hellems, C. (2020). Moral Courage Fostering Bystander Intervention Against Workplace Bullying: Findings from an Exploratory Study with a Video-Vignette Procedure. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 53–64.
<https://doi.org/10.1007/s42380-020-00062-7>
- Dierks, B. (2017, November 8). Zivilcourage-Preis—Schülerin für Einsatz gegen rechtsextreme Hetze

- geehrt. *Deutschlandfunk*.
<https://www.deutschlandfunk.de/zivilcourage-preis-schuelerin-fuer-einsatz-gegen-100.html>
- Galdi, S., Maass, A., & Cadinu, M. (2017). Defending the Victim of Sexual Harassment: The Influence of Civil Courage and Media Exposure. *Psychology of Women Quarterly*, 41(3), 338–351.
<https://doi.org/10.1177/0361684317709770>
- Gerhardinger, F. (2016). Zivilcourage. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 295–306). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_26
- Greitemeyer, T., Fischer, P., Kastenmüller, A., & Frey, D. (2006). Civil Courage and Helping Behavior. *European Psychologist*, 11(2), 90–98.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.90>
- Habermas, J. (1983). Ziviler Ungehorsam – Testfall für den demokratischen Rechtsstaat. Wider den autoritären Legalismus in der Bundesrepublik. In P. Glotz (Hrsg.), *Ziviler Ungehorsam im Rechtsstaat* (S. 29–53). Suhrkamp Verlag.
- Janßen, S. (2022, Juni 29). Vorfall in Kaarst: 13-Jähriger zeigt Zivilcourage nach beobachtetem Angriff. *RP ONLINE*.
https://rp-online.de/nrw/staedte/kaarst/kaarst-13-jaehriger-zeigt-zivilcourage-nach-streit-zwischen-ehepaar_aid-72112849
- Jesse, E. (2016). Regionale politische Kultur in Sachsen. In N. Werz & M. Koschkar (Hrsg.), *Regionale*

- politische Kultur in Deutschland: Fallbeispiele und vergleichende Aspekte* (S. 189–209). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10468-9_9
- Jonas, K. J. (2009). Staatsbürgerliches Engagement und Zivilcourage. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 489–509). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7_24
- Jonas, K. J., & Brandstätter, V. (2004). Zivilcourage. *Zeitschrift Für Sozialpsychologie*, 35(4), 185–200.
<https://doi.org/10.1024/0044-3514.35.4.185>
- Jost, P., Ziegele, M., & Naab, T. K. (2020). Klicken oder tippen? Eine Analyse verschiedener Interventionsstrategien in unzensurierten Online-Diskussionen auf Facebook. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30(2), 193–217.
<https://doi.org/10.1007/s41358-020-00212-9>
- Kaschner, T. (2016). Verantwortung. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 237–245). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_21
- Khelil, I., Akrouf, O., Hussainey, K., & Noubbigh, H. (2018). Breaking the silence: An empirical analysis of the drivers of internal auditors' moral

- courage. *International Journal of Auditing*, 22(2), 268–284. <https://doi.org/10.1111/ijau.12119>
- Khodaveisi, M., Oshvandi, K., Bashirian, S., Khazaei, S., Gillespie, M., Masoumi, S. Z., & Mohammadi, F. (2021). Moral courage, moral sensitivity and safe nursing care in nurses caring of patients with COVID-19. *Nursing Open*, 8(6), 3538–3546. <https://doi.org/10.1002/nop2.903>
- Kinnunen, S. P., Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2016). Help-giving and moral courage on the Internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(4), Article 6. <https://doi.org/10.5817/CP2016-4-6>
- Kirschke, A. (2022, Juni 28). Zivilcourage beginnt mit Miteinander-Reden. *Sächsische Zeitung*. <https://www.saechsische.de/weisswasser/lokales/zivilcourage-beginnt-mit-miteinander-reden-5715693.html>
- Krug, M. (2022, Januar 16). Hermann-Stratz-Preis geht an Bad Säckinger Ahrthalhelfer mit Saugbaggern—Bad Säckingen—Badische Zeitung. *Badische Zeitung*. <https://www.badische-zeitung.de/hermann-stratz-preis-geht-an-bad-saeckinger-ahrthalhelfer-mit-saugbaggern>
- Melber, H. (2001). The virtues of civil courage and civil disobedience in the historical context of Namibia and South Africa. *Politikon*, 28(2), 235–244. <https://doi.org/10.1080/02589340120091673>
- Meyer, G. (2004a). Vorwort – Kontext, Absicht und Anlage des Bandes. In G. Meyer, U. Dovermann,

- S. Frech, & G. Gugel (Hrsg.), *Zivilcourage lernen. Analysen—Modelle—Arbeitshilfen* (S. 8–12). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Meyer, G. (2004b). Was heißt mit Zivilcourage handeln? In G. Meyer, U. Dovermann, S. Frech, & G. Gugel (Hrsg.), *Zivilcourage lernen. Analysen—Modelle—Arbeitshilfen* (S. 22–40). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Meyer, G. (2014). *Mut und Zivilcourage. Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, G., Dovermann, U., Frech, S., & Gugel, G. (Hrsg.). (2004). *Zivilcourage lernen. Analysen—Modelle—Arbeitshilfen*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mkheimer, I. M., Selem, K. M., Shehata, A. E., Hussain, K., & Perez Perez, M. (2022). Can hotel employees arise internal whistleblowing intentions? Leader ethics, workplace virtues and moral courage. *European Journal of Management and Business Economics*, *ahead-of-print*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/EJMBE-10-2021-0275>
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Prag. https://www.msmt.cz/file/41216_1_1/download/
- Mohammadi, F., Masoumi, Z., Oshvandi, K., Khazaei, S., & Bijani, M. (2022). Death anxiety, moral courage, and resilience in nursing students who care for COVID-19 patients: A cross-sectional study. *BMC Nursing*, *21*(1), 150. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00931-0>

- Neumann, A. (2020). Ostdeutsche Besonderheiten? Über Unterschiede politischer Kultur in Ost- und Westdeutschland mit Fokus auf den Freistaat Sachsen. In C. Bochmann & H. Döring (Hrsg.), *Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten* (S. 75–95). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28347-6_5
- Niesta Kayser, D., Greitemeyer, T., Fischer, P., & Frey, D. (2010). Why mood affects help giving, but not moral courage: Comparing two types of prosocial behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *40*(7), 1136–1157. <https://doi.org/10.1002/ejsp.717>
- Nunner-Winkler, G., Jonas, K. J., Boos, M., & Brandstätter, V. (2007). Zum Begriff Zivilcourage. In *Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis* (S. 21–31). Hogrefe Verlag.
- Osswald, S., Frey, D., & Streicher, B. (2012). Moral Courage. In *Justice and Conflicts: Theoretical and Empirical Contributions* (S. 391–405). https://doi.org/10.1007/978-3-642-19035-3_24
- Osswald, S., Greitemeyer, T., Fischer, P., & Frey, D. (2010). What is moral courage? Definition, explication, and classification of a complex construct. *The Psychology of Courage: Modern Research on an Ancient Virtue*. <https://doi.org/10.1037/12168-008>
- Patzelt, W. J. (2013). *Einführung in die Politikwissenschaft Grundriss des Faches und*

studiumbegleitende Orientierung (7., erneut überarb. und stark erw. Aufl.). Rothe.

Pfetsch, J. (2020). Exkurs: Förderung von Zivilcourage zur Prävention von Aggression in der Schule. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 99–112). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_6

Röderer, K., Himmelsbach, J., Schwarz, S., & Tscheligi, M. (2019). Engaging Bystanders Using Persuasive Technology: A Meta-analysis of Influencing Factors on Moral Courage. In H. Oinas-Kukkonen, K. T. Win, E. Karapanos, P. Karppinen, & E. Kyza (Hrsg.), *Persuasive Technology: Development of Persuasive and Behavior Change Support Systems* (S. 202–209). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17287-9_17

Rudzio, W. (2015). *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*. Springer.

Rühl, D. (2021, Januar 25). Corona-Impfung: ‘Der größte Fehler bei Falschinformationen: nicht reagieren’. *WDR*. <https://www1.wdr.de/nachrichten/themen/coronavirus/corona-impfung-falschinformationen100.html>

Schliesser, C. (2018). Zivilcourage – ein »theologischer Begriff«? *Zeitschrift Für Evangelische Ethik*, 62(2), 89–101. <https://doi.org/doi:10.14315/zee-2018-0204>

- Schubert, P., Tahmaz, B., & Willems, J. (2022, April 20). *ZIVILGESELLSCHAFT ALS LERNORT FÜR ZIVILCOURAGE Wahrnehmungen von Bürgerinnen und Bürgern in Deutschland und Österreich – Implikationen für die Engagement- und Demokratieförderung* [Other]. https://www.ziviz.de/sites/ziv/files/zivilgesellschaft_als_lernort_fuer_zivilcourage.pdf
- Sonderforschungsbereich 948. (2019). *Heroismus*. <https://www.compendium-heroicum.de/lemma/heroismus/>
- sueddeutsche.de. (2021, Dezember 13). Wöller befürchtet weitere Radikalisierung durch Impfpflicht. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/gesundheit/gesundheits-dresden-woeller-befuerchtet-weitere-radikalisierung-durch-impfpflicht-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-211213-99-370549>
- Weber, T. (2012). Zivilcourage bei Gewaltgeschehnissen im öffentlichen Raum. *Neue Kriminalpolitik*, 24(1), 16–24. JSTOR.
- Wefing, H. (2020, November 26). Malte Spitz: ‘Die Bundesregierung würgt Zivilcourage ab, statt sie zu fördern’. *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/2020/49/malte-spitz-buergerrechtler-whistleblower-eu-bundesregierung>
- White, J. A. (2015). A Model of Moral Courage: A Study of Leadership for Human Rights and Democracy

in Myanmar. *Journal of Civil Society*, 11(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/17448689.2014.949080>

Willems, J. (2021). Learning Civil Courage: A Citizens' Perspective. *Educational Researcher*, 50(9), 679–681. <https://doi.org/10.3102/0013189X211044159>

Williams, M., Faber, S., Nepton, A., & Ching, T. (2021). Racial Justice Allyship Requires Civil Courage: A Behavioral Prescription for Moral Growth and Change. *American Psychologist*.
<https://doi.org/10.1037/amp0000940>

2. Mit Wahlen endet es nicht: Kulturelle Grundpfeiler der Demokratie

Wenn alle Menschen mit einer einzigen Ausnahme derselben Meinung wären, hätten sie dennoch nicht das Recht, diesen einen Andersdenkenden zum Schweigen zu bringen, ebensowenig wie umgekehrt der eine – hätte er die Macht dazu – berechtigt wäre, alle andern Menschen zum Schweigen zu bringen.

John Stuart Mill

Ob Erfolge populistischer Parteien, die Verbreitung von Fake News oder teils hohes Misstrauen in demokratische Institutionen: Entwicklungen wie diese werfen die Frage auf, wie es eigentlich um die Qualität heutiger Demokratien bestellt ist. Oft geht es dabei auch um die Frage, wie Bildungsarbeit allgemein und Schulen im Speziellen Menschen zu demokratisch aktiven Staatsbürger:innen erziehen können, die die Stabilität und Güte demokratischer Systeme (auch) in Zukunft gewährleisten. Doch um den Status Quo demokratischer Systeme adäquat beurteilen und die Rolle der Schulen für deren Erhalt oder Verbesserung bestimmen zu können,

* Lukáš Novotný ist Dozent am Lehrstuhl für Politikwissenschaft der Philosophischen Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně Universität in Ústí nad Labem und Mitarbeiter in der Euroregion Elbe/Labe. Gemeinsam mit Pavel Maškarinec hat er im Rahmen des Projekts CouReg die Ausbildung und wissenschaftliche Begleitung der Studierenden übernommen.

muss zunächst definiert werden, was Demokratie *überhaupt* ist. Neben einer solchen grundsätzlichen Begriffsbestimmung zeigt dieses Kapitel auf, welchen Gefahren sich demokratische Systeme derzeit ausgesetzt sehen. Darauf aufbauend wird der Bogen zu Zivilcourage und Bürger:innenmut gespannt: Als Teil der politischen Kultur eines Landes sind diese eine wesentliche Voraussetzung – oder, im Falle ihrer Absenz, eine Hürde – einer funktionierenden Demokratie. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Besonderheiten der politischen Kultur postkommunistischer Staaten.

Demokratische Rezession auf dem Vormarsch

„Politikern muss man nicht vertrauen, Politiker kontrollieren sich selbst“. Das sagte, ironisch und verbittert, Karel Kryl, Dichter, Liedermacher und Hauptvertreter des antikommunistischen Protestes in der Tschechoslowakei vor dem Wendejahr 1989. Wie viele andere Kritiker:innen des kommunistischen Regimes in der Tschechoslowakei und der Deutschen Demokratischen Republik hatte Kryl, der die Einschränkungen und Beschneidungen sehr deutlich zu spüren bekam, sich nicht mit der vollständigen Beschneidung von Rechten und Freiheiten und der Unterordnung allen Lebens unter die Kommunistische Partei der Tschechoslowakei abgefunden. Nach dem Einmarsch von Truppen des Warschauer Paktes in die Tschechoslowakei im August 1968 wurde er zu einem entschiedenen Kritiker der neuen politischen und sozialen

Verhältnisse. Er schrieb eine Reihe schlagkräftiger antikommunistischer Lieder, das wohl bekannteste entstand spontan in der Nacht des Einmarsches der Truppen: „Brüderchen, schließe die Türchen“, eine offene Kritik an der Invasion und der Gleichschaltung der tschechoslowakischen Gesellschaft.

Auch Kryls weiterer Lebensweg als Regimekritiker ist aufschlussreich. Im September 1969 reiste er zu einem Liedermachertreffen in Waldeck, Westdeutschland, und beschloss, in Deutschland zu bleiben. So wurde er zum politischen Emigranten, und zwar für zwanzig Jahre: So lange war das kommunistische Regime in der Tschechoslowakei an der Macht. Erst nach den revolutionären Ereignissen im November 1989 durfte er in sein Heimatland zurückkehren. Doch die Nachwendezeit ernüchterte ihn, erneut wurde er zum Kritiker der entstehenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der nicht mehr kommunistischen Tschechoslowakei. Er störte sich am langsamen Übergang zur Demokratie, an den Problemen beim Aufbau neuer Institutionen, aber auch am weiterhin starken Einfluss kommunistischer Kader.

Karel Kryl steht beispielhaft für die vielen Bürger:innen, die sich unbeirrt für Freiheit und Demokratie einsetzten. Heute existieren sowohl in der ehemaligen DDR als auch in der Tschechischen Republik seit mehr als drei Jahrzehnten demokratische Regime mit einem relativ robusten System von Institutionen der gegenseitigen

Kontrolle (*checks and balances*). Dieses staatliche System der Gewaltenteilung sichert die gegenseitige Kontrolle der Verfassungsorgane. Die Ereignisse, die in beiden Ländern im 20. Jahrhundert zur Entstehung totalitärer Regime geführt haben, verdeutlichen jedoch immer wieder, dass Demokratie keine Selbstverständlichkeit ist. Liberale Demokratien sind auch nicht, wie es der Politikwissenschaftler Francis Fukuyama (1992) in seiner berühmten These formulierte, das „Ende der Geschichte“. Kurz nach dem Zusammenbruch des Sowjetblocks mag dies so ausgesehen haben (Lipset & Marks, 2001), denn die liberale Demokratie hatte tatsächlich den ideologischen Kampf gewonnen und nicht-demokratische Regime besiegt.

Die Unzufriedenheit eines Karel Kryl mit der Entwicklung der tschechischen Demokratie steht anekdotisch für die heute vielfach geäußerte Kritik, dass sich die Demokratie in einer Krise befindet (Giddens, 2012), sogar in Gefahr ist (Urbinati, 2014). Dem wird mit Blick auf demokratische Grundprinzipien – einschließlich der Garantie für freie und faire Wahlen, Minderheitenrechte, Pressefreiheit sowie Rechtsstaatlichkeit oder Wohlfahrtsstaatlichkeit (von Beyme, 2018) – kaum vollumfänglich zu widersprechen sein. In der ganzen Welt lassen sich Beispiele finden, wie diese Prinzipien angegriffen wurden und werden (Dalton, 2004) – auch in Deutschland und der Tschechischen Republik (Przeworski et al., 1996). Die Studie *Freedom in the World* (2022) der Nichtregierungsorganisatin Freedom House zeigt, dass es

seit 2006 einen Rückgang von Freiheit und Demokratie gibt. Seit mehreren Jahren in Folge verzeichnet die Studie mehr Länder mit geschwächter oder gestürzter Demokratie als solche mit gestärkten oder entstandenen demokratischen Systemen – nie war diese Diskrepanz so groß wie 2020, als COVID-19-Pandemie, wirtschaftliche Unsicherheit und gewaltsame Konflikte politische Systeme auf der ganzen Welt beschäftigten und die Verteidiger der Demokratie autoritären Trends oft nichts entgegen zu setzen hatten. Die demokratische Rezession (Diamond, 2015) vertieft sich, nicht-demokratische Regime scheinen auf dem Vormarsch.

Die Auswirkungen des langfristigen Niedergangs der Demokratie sind zunehmend globaler Natur und so weitreichend, dass sie sowohl Menschen spüren, die in den Diktaturen leben, als auch Bürger:innen in lange Zeit funktionierenden Demokratien. Fast 75 Prozent der Weltbevölkerung lebten im Jahr 2020 in einem Land, in dem demokratische Prinzipien zunehmend missachtet wurden.

Die anhaltende Erosion demokratischer Systeme hat auch Behauptungen genährt, die Demokratie wäre autoritären Systemen inhärent unterlegen (Freedom in the World, 2022). Zu den Befürwortern dieser Idee gehören Politiker:innen in autokratisch geführten Ländern, die ihren internationalen Einfluss stärken wollen, sowie antidemokratische Akteur:innen in demokratischen Staaten, die mit Demokratiekritik ihre Macht festigen

wollen. Sie bejubeln die Erosion der Demokratie – und tragen so selbst dazu bei.

Nicht nur Länder wie Ungarn oder die Türkei, die noch vor einem Jahrzehnt als vielversprechende Beispiele für den Erfolg von Demokratisierungsprozessen galten, stehen vor Problemen. Auch die vermeintlich stabilsten Demokratien der Welt haben mit einer Reihe nicht unbedeutender Probleme zu kämpfen, darunter soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten, Parteienzersplitterung, Terroranschläge und der Zustrom von Geflüchteten, die ethnische, soziale und andere Spannungen in diesen Gesellschaften verstärken und die Angst vor dem „Andersein“ vergrößern (Zakaria, 2021).

Diese Probleme haben in einigen Ländern (rechts-)populistische Parteien gestärkt, die auf die Polarisierung der Gesellschaft setzen und zum Beispiel Stimmung gegen Migrant:innen machen. Wenn populistische Politiker:innen in Machtpositionen gelangen, nutzen sie diese, um grundlegende demokratische und politische Freiheiten zu beschneiden (Blokker, 2005). Es liegt in ihrem ureigenen Interesse, die Gesellschaft in eine „böse“ politische Elite und das „gute“ Volk zu spalten, um sich selbst als Verteidiger dieses vermeintlich homogenen Volks darstellen zu können (Mudde & Kaltwasser, 2017). Der Erfolg der Rechtspopulisten ist nicht nur in Deutschland und Tschechien zu beobachten, sondern beispielsweise auch in Österreich, den Niederlanden, Schweden und Frankreich. Selbst wenn sie überwiegend

noch nicht an der Regierung beteiligt sind oder waren, trägt allein ihre oft starke Position dazu bei, traditionelle rechte und linke Parteien zu schwächen.

Was diese Entwicklungen besonders besorgniserregend macht: Sie lassen junge Menschen Interesse, aber auch den Glauben an demokratische Werte verlieren. Die Idee der Demokratie(-förderung) ist bei vielen Menschen in Verruf geraten, was zu einer bedenklichen politischen Apathie geführt hat. Die Verbreitung antidemokratischer Praktiken in der Welt ist nicht nur ein Angriff auf die Grundwerte und -freiheiten, sondern stellt auch ein ernsthaftes wirtschaftliches und sicherheitspolitisches Risiko dar (Inglehart, 1997), weil es die globale Ordnung aus dem Gleichgewicht bringt. Demokratische Länder setzen in der Regel auf Kooperation und offene Diplomatie. Wenn hingegen mehr Länder autokratisch sind, brechen grenzüberschreitende Kooperationen und Allianzen zusammen, Nationen und ganze Weltregionen werden instabil, Protektionismus entsteht und Extremist:innen haben mehr Handlungsspielraum.

Demokratische Systeme ermöglichen es ihren Bürger:innen, sich bei der Festlegung allgemeingültiger Regeln zu beteiligen und so die Entwicklung des Landes, aber auch ihres eigenen Lebens, zu beeinflussen. Dies fördert und fordert Respekt, Fairplay und Kompromisse. Autokratien hingegen erlegen ihren Bürger:innen willkürliche Regeln auf, während sie selbst alle Beschränkungen ignorieren, was wiederum eine weitere

Radikalisierung begünstigt. Gerade weil die globale Gefährdung der Demokratie so besorgniserregend ist, gerade weil autoritäre Systeme ihre interne Repression verstärken, sie aggressiver werden und die Demokratie verachten – gerade deshalb ist es notwendig, eine effektive Erziehung zur Demokratie, zur aktiven Bürgerschaft und Zivilcourage zu stärken.

Was ist Demokratie?

Demokratie wird oft entweder als komplexe politische Ordnung, als Regierungsform oder als persönliche Lebens- und Weltanschauung verstanden. Es gibt also sowohl ein breites als auch ein enges Verständnis von Demokratie. Zentral – und in zahlreichen demokratischen Verfassungen verankert – ist die Prämisse, dass das Volk Souverän und Quelle der Macht ist, die es Machthaber:innen nur auf Zeit überträgt. Die gewählten Regierungen sind das Mittel, mit dem sich eine demokratische Gesellschaft selbst regiert. Das heißt aber auch: Bürger:innen tragen eine Verantwortung für den Zustand der Gesellschaft und die Qualität der Demokratie, die sie jeden Tag wahrnehmen müssen.

Diese Verantwortungsübernahme erfolgt zum Beispiel durch die Beteiligung an Wahlen. Einige politische Theoretiker, wie Joseph Alois Schumpeter, sehen im Vorhandensein demokratischer und freier Wahlen das zentrale und Merkmal von Demokratien. Sie sind aber nicht das einzige und ausschließliche Merkmal. Schumpeter war, wie auch einige andere Demo-

kratietheoretiker:innen, in erster Linie Befürworter der modernen repräsentativen Demokratie (Schumpeter, 1947). Tatsächlich ist diese aufgrund ihrer relativen Einfachheit weltweit zur am weitesten verbreiteten Form demokratischer Systeme geworden.

Schumpeter folgend ist die repräsentative Demokratie ein institutionelles Arrangement für die politische Entscheidungsfindung. Wähler:innen erlangen durch den Wettbewerb um ihre Stimmen, Entscheidungsmacht. Wie viele andere war Schumpeter (1947) Verfechter eines demokratischen Elitismus: Ihm zufolge wird Macht von der Elite ausgeübt. Der Wettbewerb zwischen verschiedenen Interessengruppen garantiert, dass die Stimmen der Wähler:innen gehört und vertreten werden. Doch trotz der Anerkennung dieser elitistischen Perspektive – es ist klar, dass wir von gewählten Volksvertreter:innen regiert werden – sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass Demokratien über Wahlen hinaus zahlreiche Möglichkeiten gesellschaftlicher und politischer Partizipation bieten (Vráblíková, 2008). Stabile Demokratien zehren gerade von einem aktiven zivilgesellschaftlichen – mithin überparteilichen – Sektor.

In einem solchen breiteren und heute üblicheren Verständnis von Demokratie gilt diese als Weg zur Förderung der Ideen von Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit der Bürger:innen, zur Verwirklichung grundlegender Menschen- und wirtschaftlicher, sozialer sowie kultureller Rechte. Eine zu starke Betonung einer

dieser Ideen, beispielsweise der Gleichheit, bedeutet ihren Missbrauch und richtet sich gegen die Demokratie – denn dass die regierende Mehrheit die Rechte der Minderheiten respektiert, ist zentraler Bestandteil demokratischer Systeme. Es darf sich für den Einzelnen nicht als problematisch erweisen, Teil einer Minderheit zu sein und zum Beispiel eine Partei zu wählen, die nicht an der Regierung beteiligt ist. Selbst wenn die (Wahl-)Stimmen der Minderheit sich nicht in Regierungsverantwortung umwandeln und sie dadurch bedeutungslos scheinen mögen, so handelt es sich doch weder um einen endgültigen Verlust noch einen dauerhaften Ausschluss von der Teilnahme am politischen Leben. Vielmehr ist es eine Niederlage, die sich bei der nächsten Wahl in einen Sieg verwandeln kann. Minderheitenschutz in demokratischen Systemen bezieht sich aber nicht nur auf politische, sondern auch auf soziale, kulturelle, ethnische oder religiöse Minderheiten.

Andrew Heywood spricht in diesem Kontext von schützender Demokratie (*protective democracy*), die einerseits den Demokratiebegriff der frühen (also klassischen) Liberalen beschreibt, denen es in erster Linie um eine möglichst weite Sphäre individueller Freiheit ging, andererseits den Schutz von Minderheitenrechten (Heywood, 2004). Denn Minderheiten sind eine notwendige Voraussetzung für die Existenz der Demokratie: Demokratie erfordert, dass niemand unbegrenzte Macht hat.

Politische Kultur und Gesellschaftswandel

Eine Demokratie baut also auf ganz bestimmten Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Bürger:innen – kurzum: Sie braucht eine spezifische politische Kultur (Patzelt, 2013). Der Begriff wird unterschiedlich, bisweilen vage und mehrdeutig verwendet (Kertzer, 1988) – umso wichtiger ist eine konkrete Definition und das Sammeln von Belegen für eine Klassifikation der politischen Kultur eines Landes, wann diese als „gut“ oder „schlecht“ bezeichnet wird. Sonst verkommt der Begriff zum Schlagwort, der für alle vermeintlichen Fehlschläge der Demokratie verantwortlich gemacht werden kann, einschließlich dem charakterlichen Fehlverhalten einzelner Politiker:innen. Vielmehr hat jedes Land seine eigene, unverwechselbare politische Kultur, geprägt von Geschichte, Tradition und Umwelt. Folglich ist gerade die politische Kultur in postsozialistischen und Übergangsgesellschaften sehr spezifisch und stark von den historischen Erfahrungen in anderen politischen Systemen geprägt (Shleifer, 1998).

Der Begriff wurde von Gabriel A. Almond und Sidney Verba (Almond & Verba, 1965) eingeführt. Ihnen zufolge umfasst politische Kultur das politische Wissen der Mitglieder einer Gesellschaft und ihre Einstellungen zur und die Bewertung von politischen Verhältnissen. Die politische Kultur umfasst kognitive, emotionale und evaluative Orientierungen der Bürger:innen...

- ...gegenüber dem politischen System im Allgemeinen (z. B. dem Staat, der in kognitiver und bewertender Hinsicht als klein oder groß, schwach oder stark und das Regierungssystem etwa als demokratisch und konstitutionell oder diktatorisch eingestuft wird; in emotionaler Hinsicht geht es dann etwa um Patriotismus oder Entfremdung);
- ...gegenüber den politischen und administrativen Prozessen als Input- und Output-Dimensionen des politischen Systems (Wissen über, Vorstellungen von und Einstellungen zur Gesetzgebung, Exekutive und Bürokratie sowie den dortigen Rollenträger:innen und Entscheidungsprozessen);
- ...gegenüber sich selbst als (mehr oder weniger handlungsfähigen) politischem Akteur:innen.

Politische Kultur kann also verstanden werden als eine typische, auf gesellschaftlicher Aggregatebene dominierende Einstellung zum politischen System, die bedeutende Gruppen oder die gesamte Gesellschaft teilen. Diese Einstellungen werden als Muster der politischen Kultur bezeichnet; wobei einzelne Gruppen mit deutlich abweichenden Einstellungen auch politische Subkulturen ausprägen können.

Almond und Verba definierten drei Idealtypen politischer Kultur. Die *parochiale* (lokale) politische Kultur bildet sich in Gesellschaften und Epochen mit fehlenden oder

unterentwickelten politischen Institutionen, zu denen Bürger:innen keine Stellung beziehen (müssen). Sie haben keinen Einfluss auf In- und Output des politischen Systems (siehe David Eastons Modell des politischen Systems [1965]). Die zweite ist eine *Untertanenkultur*, die typisch für Diktaturen ist. Die Bürger:innen haben hier keine politischen Rechte und können sich nicht aktiv an der politischen Entscheidungsfindung beteiligen. Politik ist für sie eine Angelegenheit anderer, die sie nichts angeht. Die dritte ist eine partizipative politische Kultur (*Bürgerkultur*), die als die „höchste“ Stufe gilt. Sie ist typisch für entwickelte demokratische Gesellschaften, in denen die Bürger:innen politische Rechte haben, die es ihnen ermöglichen, aktiv am politischen Leben teilzunehmen. Die Bürger:innen akzeptieren die Ergebnisse des politischen Systems, beteiligen sich aber auch aktiv an Inputs (Aktivitäten in politischen Parteien, Petitionen, Demonstrationen...) (Verba, 1980).

Ein weiterer Typ – die *entfremdete* politische Kultur – hat Klicperová-Baker (1999) auf der Grundlage von Überlegungen über das Erbe des kommunistischen Regimes herausgearbeitet. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Erfahrungen im Kommunismus auch die postkommunistische Zeit maßgeblich beeinflusst haben. Wenngleich der Zusammenbruch kommunistischer Regime zuerst Freude und Euphorie sowie einen Anstieg des demokratischen Ethos brachte, so ist zu bedenken, dass das Leben in einem nicht-demokratischen System ein tiefgreifender Teil der Lebenserfahrungen von drei

Generationen war, der langfristige politische, soziale und kulturelle Folgen mit sich bringt (Linz, 2000).

Oberflächlich, in Form ihrer Symbole, verschwand die kommunistische Vergangenheit relativ schnell. In den Einstellungen der Bevölkerung, der politischen Kultur, blieb sie aber bestehen. So entsteht eine politische Kultur, in der viele Bürger:innen das politische System oder einen Teil davon ablehnen, der Regierung gegenüber misstrauisch und emotional negativ eingestellt sind, dem politischen System im Allgemeinen zynisch gegenüberstehen und nicht daran glauben, dass ihr eigenes politisches Handeln etwas ändern kann. Solche Einstellungen führen beispielsweise zur Unterstützung extremistischer Gruppen und zur Ausübung von Gewalt.

Das kommunistische Erbe bleibt mehr oder weniger präsent und bedingt ganz spezifische Merkmale der politischen Kultur, die sich deutlich von anderen Formen unterscheidet. Eines davon ist eine schwache Zivilgesellschaft. Es gibt eine Reihe vergleichender Studien, die einerseits versuchen, die Ursachen dieser entfremdeten Kultur näher zu erläutern, andererseits diese Schwäche anhand der Analyse der Situation in einzelnen postkommunistischen Ländern detailliert zu kategorisieren. Es stellen sich interessante Fragen: Warum wurden die scheinbar starken, aktiven und mobilisierten Bürgerbewegungen aus der Übergangszeit nach der Etablierung der Demokratie so schwach? Warum gab es unterschiedliche politische Entwicklungen in den

verschiedenen postkommunistischen Staaten, obwohl die zivilgesellschaftlichen Strukturen überall schwach waren (Foa & Ekiert 2016; Howard, 2002)?

In postkommunistischen Ländern lässt sich ein hohes Maß an sozialem Misstrauen und Misstrauen gegenüber politischen Institutionen beobachten. Das Gefühl einer gewissen bürgerlichen Machtlosigkeit und die Skepsis, in Politik und Gesellschaft etwas bewirken zu können, sind weit verbreitet (Marková, 2006; Mishler & Rose, 2001). Jedoch ist (institutionelles) Vertrauen entscheidend für die Förderung und Unterstützung der Demokratie sowie der Demokratieerziehung (Fukuyama, 1996). Ein weiteres Problem der postkommunistischen politischen Kultur ist zudem das weitgehende Fehlen demokratisch sozialisierter politischer Eliten. Zudem lässt sich eine Obrigkeitshörigkeit in Teilen der Bevölkerung beobachten (Wright & Escribà-Folch, 2011). Bedenkt man, dass zu diesen Einstellungen ein Gefühl der persönlichen Verantwortungslosigkeit, ja, der Ohnmacht, hinzukommt, wird schnell deutlich, dass diese Form der politischen Kultur einer Demokratie nur schwerlich gerecht wird.

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen soll im Folgenden auf Realtypen tatsächlich existierender politischer Kultur eingegangen werden. Die tschechische politische Kultur entwickelte sich als spezifisches Merkmal der tschechischen Nation und des politischen Systems der Tschechischen Republik. Ihre Besonderheiten werden hauptsächlich von der

historischen Entwicklung beeinflusst, die im 20. Jahrhundert mehrere bedeutende Umwälzungen und Veränderungen erfuhren und durch zwei Diktaturen, das Nazi- und das kommunistische Regime, geprägt sind. Zu den charakteristischen Merkmalen der tschechischen politischen Kultur gehören Pragmatismus, Neigung zur Konsenslösung von Konflikten, geringe Bereitschaft zur Teilnahme am politischen und öffentlichen Leben und hohes Misstrauen gegenüber Politiker:innen. Diese Eigenschaften können nicht auf alle politischen Ereignisse und alle Bürger:innen angewendet werden. Sie prägen jedoch öffentlich dominierende Verhaltensmuster (Skovajsa, 2006).

Betrachtet man im Sinne dieses Buchs demgegenüber die politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland, so gilt zunächst zu beachten, dass nicht von einer einheitlichen politischen Kultur in Deutschland ausgegangen werden kann, da Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen stets kontext- und sozialisationsabhängig sind. Sodann lässt sich die politische Kultur Deutschlands in verschiedene Phasen unterteilen. Geprägt durch das Kaiserreich und die beiden Weltkriege, war die politische Kultur der Nachkriegszeit noch durch Autoritätshörigkeit und Konfliktvermeidung geprägt. Wenngleich die Wahlbeteiligung in der noch jungen Demokratie recht schnell wuchs, partizipierte darüber hinaus nur eine kleine Minderheit der Bürger:innen aktiv am politischen Leben.

Die zweite Phase fand ihren Höhepunkt in der Studentenbewegung Ende der 1960er-Jahre. Die politische Kultur Deutschlands entwickelte sich von der eben beschriebenen Untertanenkultur hin zu einer Bürgerkultur: Konflikte wurden nun öffentlich ausgetragen, etablierte Verhaltensmuster und -normen hinterfragt. Eine wichtige Ursache für diesen Wandel der politischen Kultur ist die Nachkriegssozialisation einer neuen Generation, die wenig bis keine Berührungspunkte mehr mit alternativen Systemen zur liberalen Demokratie hatte. Aber auch die Effektivität des politischen Systems (wirtschaftlicher Aufstieg, innere und äußere Sicherheit, sozialer Ausgleich) und eine Vergrößerung der gebildeten, aktiv partizipierenden Mittelschicht haben zum Kulturwandel beigetragen.

Seit Mitte der 1980er Jahre lässt sich eine weniger aktive Bürgerkultur beobachten – die Deutschen können sich seltener mit ganz bestimmten Parteien identifizieren, sind seltener Parteimitglieder und gehen seltener zur Wahl. Die deutsche Wiedervereinigung verstetigte diese Charakteristika der politischen Kultur. In den ostdeutschen Bundesländern finden sich – ähnlich wie in der Tschechischen Republik bedingt durch die realsozialistische Vergangenheit – neben einer niedrigeren Wahlbeteiligung und sinkender Parteimitgliedschaft auch eine ausgeprägte kritische Distanz zum politischen System und zu politischen Akteur:innen (Bergem, 2013; Jesse, 2016; Meyer, 2014; Neumann, 2020; Rudzio, 2015).

Bildung zur Stärkung der demokratischen Bürgerschaft

Wenn es um die richtige Gestaltung von Bildung zur Förderung und Unterstützung der Demokratie geht oder gar jemand die Sinnhaftigkeit der Demokratieerziehung generell infrage stellt, dann sollte man eines im Blick behalten: Demokratie ist nicht selbstverständlich (Norris, 2002). Die historische Entwicklung in vielen Ländern verdeutlicht, dass der Weg zur Demokratie oft lang ist. Unbestritten haben die ehemaligen kommunistischen Staaten eine beachtliche Erfahrung sowohl im Kampf gegen undemokratische Regime als auch bei der Demokratisierung ihrer Gesellschaften. Die Nazi-Diktaturen im Falle Deutschlands und die kommunistischen Diktaturen im Falle der ehemaligen Ostblockländer sollten als abschreckendes Beispiel dienen und so wiederum die politische Kultur stärken.

Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass die heutigen Demokratien verschiedenen Stresstests ausgesetzt sind (Weinberg & Flinders, 2018). Neben Populismus sind dies etwa auch extremistische Parteien sowie die latente Bedrohung durch Terrorismus. Deshalb muss gerade die Schule ein Ort sein, an dem demokratische Werte und Normen gelernt und gelebt werden (Bates & Bones, 2021). Die Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft umfasst daher:

- Bildung, um die Normen und Werte einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen und zu beherrschen;
- die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die für die Teilhabe am Leben einer demokratischen Gesellschaft erforderlich sind;
- Bildung, die Einzelne befähigt, Probleme einer demokratischen Gesellschaft kritisch zu betrachten.

Demokratieerziehung ist ein zentraler Bestandteil der Schul- und Jugendziehung – Demokratie und demokratisches Handeln können und müssen vermittelt werden. Kinder und Jugendliche sollten schon früh mit den Vorteilen und Möglichkeiten der Demokratie vertraut gemacht werden und erkennen, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz auch in Zeiten tiefgreifenden sozialen Wandels nicht in Frage gestellt werden dürfen (Halman et al., 2005). Bereits in der Grundschule sollen Kinder Partizipation üben und sich mit den Grundprinzipien des demokratischen Staats- und Gesellschaftssystems auseinandersetzen – mit Meinungs- und Pressefreiheit, politischem Pluralismus und freien Wahlen. Auch die Unterschiede zu autoritären Systemen müssen ihnen vermittelt werden – in Demokratien gibt es keine ideologischen Wahrheitsansprüche, kein Monopol einer einzigen Partei, keine Unterdrückung der Opposition. Schüler:innen sollen lernen, dass es ihnen eine

Demokratie ermöglicht, Verantwortung für sich selbst und für die Gesellschaft zu übernehmen, während eine Diktatur sie von Verantwortung freispricht und sie zwingt, sich ins Private zurückzuziehen.

Kinder und Jugendliche bilden ihre Vorstellungen von und Einstellungen zur Demokratie vor allem auf Basis persönlicher Erfahrungen und ihres eigenen Handelns. Das beginnt in der frühen Kindheit. Partizipation und Eigenverantwortung müssen also früh und in möglichst vielen Kontexten gelernt und gelebt werden – auch und gerade in der Familie und in der Schule. Für die Schule bedeutet dies: Demokratie lernen ist ein Grundprinzip in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit. Die Schule muss Handlungsfeld einer lebendigen Demokratie sein: Hier wird die Würde anderer betont, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, Zivilcourage gefördert, werden Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst. Demokratieerziehung gehört nicht nur in alle Fächer, sondern generell in den Schulalltag. Überall werden Schüler:innen gefördert und gefordert, kann ihnen Verantwortung übertragen und so der Aufbau persönlicher und sozialer Kompetenzen unterstützt werden.

Das Konzept der Demokratiebildung variiert von Staat zu Staat, Zivilcourage ist aber stets ein wichtiger Bestandteil (Kymlicka & Norman, 2000). Der Europarat definiert Bildung für demokratische Bürgerschaft als alle Bildungsaktivitäten, die durch den Erwerb von Wissen und persönlicher Erfahrung zur Stärkung der Fähigkeit der

Einzelnen führen, demokratische Rechte und Pflichten in der Gesellschaft zu nutzen und zu schützen, Vielfalt zu schätzen und eine aktive Rolle im demokratischen Leben zu spielen, um Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu schützen (Europarat, 2004).

Alle Inhalte der Erziehung zur aktiven demokratischen Bürgerschaft eint das Ziel, dass junge Menschen Demokratie und Menschenrechte verstehen sollen und sich ihrer demokratischen Rechte und Pflichten bewusst sind. Junge Menschen müssen lernen, eine aktive Rolle im demokratischen Leben zu spielen, Respekt und Toleranz gegenüber Vielfalt zu entwickeln, die Demokratie zu fördern und zu schützen und die Grundsätze der Rechtsstaatlichkeit zu verstehen. Informationsvermittlung über Demokratie und Zivilcourage sind nur ein Aspekt dieses Prozesses. Er beinhaltet auch Lehr- und Erziehungsinstrumente, anhand derer demokratische Praktiken eingeübt werden. Dieses Buch versammelt einige dieser Methoden (siehe Kapitel 7), um Lehrer:innen bei der Demokratie- und Zivilcourage-Erziehung methodisch und inhaltlich zu unterstützen.

Demokratiebildung im peripheren Raum

Besonders in peripheren und ländlichen Gebieten sind Demokratieerziehung und politische Bildung drängende Themen. In Grenzgebieten sind dies sehr oft Regionen mit einer ungünstigen sozioökonomischen Struktur, Gebiete, die unter der Abwanderung gut (aus-)gebildeter und junger Menschen leiden. Auch Lehrkräfte werden so zur

Mangelware. Verbreiteter Extremismus oder ethnische Spannungen mit Roma-Familien erschweren es zusätzlich, Menschen zu motivieren, zum Unterrichten in periphere Regionen zu ziehen.

Innerhalb der tschechisch-sächsischen Grenzgebiete sind insbesondere Ústí nad Labem und Karlovy Vary Problemregionen, die seit langem eine hohe interregionale Ungleichheit aufweisen. So sind beispielsweise in diesen Bezirken im Vergleich zu anderen Regionen der Tschechischen Republik mehr als viermal so viele Menschen von Armut betroffen. Da das Bildungsniveau in der Tschechischen Republik weitgehend vom sozioökonomischen Status abhängt, sind diese Regionen für unterdurchschnittliche Bildungsergebnisse prädestiniert. Neben der bereits erwähnten Armut belasten die Bevölkerung auch instabile und unbefriedigende Wohnverhältnisse, minderwertige Lebensgrundlagen, familiäre Instabilität oder private Verschuldung. Einige Teile Sachsens haben ähnliche Probleme.

Allerdings ist es in Ländern mit hoher Ungleichheit gerade das liberal-progressive, wohl situierte Umfeld, das sozial schwachen Gruppen ein Gefühl der Hilflosigkeit vermittelt und ihnen so die Motivation nimmt, sich für bessere Lebensverhältnisse zu engagieren (Thompson, 2019). So zeigt der amerikanische Ökonom Alan Krueger, dass hohe Ungleichheit gesellschaftliche Positionen festigen und die unterschiedliche Entwicklung sowie die unterschiedlichen (Bildungs-)Chancen

verstärken kann (Krueger, 2012). Innerhalb der OECD ist es vor allem die Tschechische Republik, die seit langem eine sehr hohe Abhängigkeit des Schulerfolgs vom familiären Hintergrund aufweist. Das wiederum erhöht das Misstrauen in die Institutionen und die Demokratie bei Personen mit schlechterem sozioökonomischen Status, was Soziolog:innen als politische und soziale Bedrohung ansehen (Prokop, 2019).

Die Probleme in Randgebieten sind also historisch tradiert und kontingent. Somit bestimmen sie nicht nur in vielerlei Hinsicht die Qualität der Bildung, sondern auch die Chancen auf eine gute Zukunft im Allgemeinen. Diese Zusammenhänge sind auch dann eine große Herausforderung, wenn es um Bildung für aktive Bürgerschaft und Demokratie geht (Wisdom et al., 2019).

Der Grad an Bildung und die Ausprägung der (politischen) Kultur in den schwächsten Gruppen einer Gesellschaft sind zentral für deren Zusammenhalt – nur, wenn die Unterschiede nicht zu groß werden, kann dieser entstehen. So sollte man sich gerade angesichts der enormen Mittel, die jedes Jahr insbesondere aus dem öffentlichen Haushalt in die Bildung fließen, fragen, ob diese auch in Grenzregionen und anderen peripheren Regionen ankommen. Der Austausch und die Akkumulation von Kapital stärkt bestimmte sozioökonomische Positionen in einer Gesellschaft und schwächt andere. Die (unausgeglichene) Allokation (finanzieller) Ressourcen wird damit zu einem wesentlichen Grund für die Schere in

puncto Lebens-, Bildungs- und Demokratiequalität zwischen zentralen Regionen und „Problemregionen“.

So schwierig es auch ist, die Regionalisierung im schulischen Bildungssystem zu fördern, so zeigen gerade die Entwicklungen in den Randgebieten, dass die Erziehung zur Demokratie und zur aktiven Bürgerschaft gerade in diesen Gebieten gestärkt werden muss. Sowohl die formale als auch die informelle Bildung benötigen deshalb mehr Lehrmethoden – und deren Finanzierung – zur Erziehung zu aktiver Staatsbürgerschaft, zu staatsbürgerlicher und persönlicher Verantwortung, aber auch zur Lese- und Schreibkompetenz sowie zur Meinungsbildungskompetenz. Zudem benötigt es Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in peripheren Regionen, die mit sich aus sozialen und ethnischen Spannungen ergebenden Problemsituationen konfrontiert sind – etwa ist es nicht ungewöhnlich, dass Kinder im Unterricht extremistische Positionen einnehmen. Universitäten bereiten sie darauf bislang nicht ausreichend vor. Lehrkräfte sollten aber befähigt sein, im Schulunterricht auf verschiedene Formen von Extremismus und Fremdenfeindlichkeit einzugehen und die Auswirkungen auf die Gesellschaft und ihren Zusammenhalt zu thematisieren.

Literatur

- Almond, G.A. & Verba, S. (1965). *The Civic Culture*. Little, Brown and Company.
- Bates, J. & Bones, U. (2021). Community Conversations: Deliberative Democracy, Education Provision and
- Bergem, W. (2013). Zivilcourage in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Wandel einer politischen Kultur. In E. Conze, J. Scholtyseck, E. Weede, J. Frölich, & E. Grothe (Hrsg.), *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung: 25. Jahrgang 2013* (1. Aufl., S. 117–134). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845253886>
- Von Beyme, K. (2018). *From Post-Democracy to Neo-Democracy*. Springer International Publishing.
- Blokker, P. (2005). Populist Nationalism, Anti-Europeanism, Post-Nationalism, and the East-West-Distinction. *German Law Journal*, 6, 371–389.
- Dalton, R. (2004). *Democratic Challenges. Democratic Choices*. Oxford University Press.
- Diamond, L. (2015). Facing Up to the Democratic Recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141-155.
- Easton, David. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. John Wiley & Sons.
- Europarat. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802f7040>

- Foa, R.S. & Ekiert, G. (2016). The Weakness of Postcommunist Civil Society Reassessed. *European Journal of Political Research*, 56(2), 419-439.
- Freedom House. (2022). *Freedom in the World 2022*. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW_2022_PDF_Booklet_Digital_Final_Web.pdf
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Free Press.
- Fukuyama, F. (1996). *Trust*. Penguin Books.
- Fukuyama, F. (2015). *Political Order and Political Decay: From the Industrial Revolution to the Globalization of Democracy*. Farrar, Straus and Giroux.
- Giddens, A. (2012). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
- Halman, L., Luijkx, R. & van Zundert, M. (2005). *The Atlas of European Values*. Brill.
- Howard, M.M. (2002). The Weakness of Postcommunist Civil Society. *Journal of Democracy*, 13(1), 157-169.
- Heywood, A. (2004). *Political Theory: An Introduction* (3. Aufl.). Palgrave Macmillan.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press.

- Jesse, E. (2016). Regionale politische Kultur in Sachsen. In N. Werz & M. Koschkar (Hrsg.), *Regionale politische Kultur in Deutschland: Fallbeispiele und vergleichende Aspekte* (S. 189–209). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10468-9_9
- Kertzer, D.I. (1988). *Ritual, Politics, and Power*. Yale University Press.
- Klicperová-Baker, M. 1999. *Ready for Democracy? Civic Culture and Civility With a Focus on Czech Society*. Institute of Psychology, Academy of Sciences, Praha.
- Krueger, A.B. (2012). *The Rise and Consequences of Inequality in the United States*. US Council of Economic Advisors. https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/krueger_cap_speech_final_remarks.pdf
- Kymlicka, W. & Norman, W. (Hrsg.). (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford University Press.
- Linz, J.J. (2000). *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. Lynne Rienner.
- Lipset, S. & Marks, G. (2001). *It Didn't Happen Here: Why Socialism Failed in the United States*. W. W. Norton & Company.
- Marková, I. (2006). *Trust and Democratic Transition in Post-Communist Europe*. Oxford University Press.
- Meyer, G. (2014). *Mut und Zivilcourage. Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Opladen, Berlin, Toronto. Verlag Barbara Budrich.

- Mishler, W. & Rose, R. (2001). What Are the Origins of Political Trust? *Comparative Political Studies*, 34(1), 30-62.
- Mudde, C. & Kaltwasser, C.R. (2017). *Populism. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Muller, E.N. & Seligson, M.A. (1994). Civic Culture and Democracy: The Question of Causal Relationships. *The American Political Science Review*, 88(3), 635-652.
- Neumann, A. (2020). Ostdeutsche Besonderheiten? Über Unterschiede politischer Kultur in Ost- und Westdeutschland mit Fokus auf den Freistaat Sachsen. In C. Bochmann & H. Döring (Hrsg.), *Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten* (S. 75–95). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28347-6_5
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix. Reinventing Political Activism*. Cambridge University Press.
- Patzelt, W. J. (2013). *Einführung in die Politikwissenschaft Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung* (7., erneut überarb. und stark erw. Aufl.). Passau. Rothe.
- Prokop, D. (2019). *Slepé Skvrny. O Chudobě, Vzdělávání, Populismu a Dalších Výzvách české Společnosti*. Host.
- Przeworski, A., Alvarez, M., Cheibub, J.A., & Limongi, F. (1996). What Makes Democracies Endure? *Journal of Democracy*, 7(1), 39-55.

- Putnam, R., Leonardi, R., & Nanetti, R. (1995). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Rudzio, W. (2015). *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden. Springer.
- Schumpeter, J.A. (1947). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Allen & Unwin.
- Shleifer, A. (1998). Government in Transition. *European Economic Review*, 41(3-5), 385-410.
- Skovajsa, M. (2006). *Politická kultura: Přístupy, Kritiky, Uplatnění ve Zkoumání Politiky*. Karolinum.
- Thompson, R. (Hrsg.). (2019). *Education, Inequality and Social Class. Expansion and Stratification in Educational Opportunity*. Routledge.
- Urbinati, N. (2014). *Democracy Disfigured: Opinion, Truth and the People*. Harvard University Press.
- Verba, S. (1980). On Revisiting the Civic Culture: A Personal Postscript. In G. A. Almond & S. Verba (Hrsg.), *The Civic Culture Revisited* (S. 394-410). Little, Brown & Company.
- Vráblíková, K. (2008). Politická Participace – Koncepty a Teorie. *Politologický časopis*, 15(4), 336-387.
- Weinberg, J., & Flinders, M. (2018). Learning for Democracy: The Politics and Practice of Citizenship Education. *British Educational Research Journal*, 44(1).

- Wisdom, S., Leavitt, L., & Bice, C. (Hrsg.). (2019). *Handbook of Research on Social Inequality and Education*. IGI Global.
- Wright, J., & Escribà-Folch, A. (2011). Authoritarian Institutions and Regime Survival: Transitions to Democracy and Subsequent Autocracy. *British Journal of Political Science*, 42(2), 283-309.
- Zakaria, F. (2021). *Ten Lessons for a Post-Pandemic World*. Penguin Books Ltd.

PAVEL MAŠKARINEC*

3. Wie erkennt man die Qualität der Demokratie?

Alle großen Dinge sind einfach, und viele lassen sich in einzelnen Worten ausdrücken: Freiheit, Gerechtigkeit, Ehre, Pflicht, Barmherzigkeit, Hoffnung.

Winston Churchill

Wie steht es um die Demokratie?

Demokratie ist keine Konstante, sondern ein fließendes Konzept. Sie entwickelt sich ständig weiter und passt sich an, wenn sich die politischen Anforderungen ändern und die Standards demokratischen Verhaltens steigen. Demokratische Praktiken, die in der Vergangenheit akzeptabel waren, müssen an moderne Bedingungen angepasst werden, wenn Staaten unter den Bedingungen von Globalisierungsprozessen vor neuen Herausforderungen stehen (Newton, 2012).

* Pavel Maškarinec ist Dozent am Lehrstuhl für Politikwissenschaft der Philosophischen Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně Universität in Ústí nad Labem. Gemeinsam mit Lukáš Novotný hat er im Rahmen des Projekts CouReg die Ausbildung und wissenschaftliche Begleitung der Studierenden übernommen.

Die Demokratieforschung widmet sich grundlegenden Fragen der Politikwissenschaft und hat eine lange Tradition. Ihre Ursprünge lassen sich bis in die Zeit des antiken Griechenlands und seiner Stadtstaaten zurückverfolgen, als Autoren wie Platon oder Aristoteles nach idealen Staats- und Regierungsformen suchten. Später widmeten sich Machiavelli, Locke, Hobbes, Tocqueville und viele andere der Frage nach der besten Form der Regierungsführung.

Aus demokratietheoretischer Sicht bewegen sich einzelne Autore:innen eher im Feld normativ orientierter Demokratietheorien, die nach Idealformen der Demokratie suchen (im Bereich der politischen Philosophie und der politischen Theorie), andere arbeiten empirisch orientiert. Der Fokus liegt bei letzteren darauf, wie Demokratie in der Praxis funktioniert. Zentral ist die Frage, warum sich die Demokratie in einigen Ländern entwickelt hat und in anderen nicht, welche Bedingungen zur Demokratisierung und ihrer anschließenden Stabilisierung beitragen (siehe z.B. Lipset, 1959, 1994; Diamond, 1992; Burkhart et al., 1994; Przeworski & Limongi 1997; Geddes, 1999; Przeworski et al., 1996, Boix, 2003; Boix & Stokes, 2003; Teorell, 2010).

Verstärkt wurde dieses Interesse insbesondere durch die Demokratisierungsprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg, vor allem aber durch die Demokratisierungsprozesse der späten 1980er- und frühen 1990er-Jahre, als sich in der sogenannten dritten Demokratisierungswelle (Huntington

1993) die Anzahl der demokratischen Länder stark vergrößerte (vgl. Dahl, 1995). Diese Welle zur Wiedereinführung der Demokratie in den meisten Ländern Mittel- und Osteuropas, umfasste aber auch andere Länder – von Portugal und Spanien, wo die Demokratisierung bereits in den 1970er-Jahren stattgefunden hatte, über die Länder Mittel- und Südamerikas bis hin zu den Ländern Ost- oder Pazifikasiens (beispielsweise Südkorea, Taiwan, Mongolei) (vgl. Huntington, 1993).

Zu den Faktoren, die traditionell mit dem Erfolg oder Misserfolg der Errichtung eines stabilen demokratischen Regimes in Verbindung gebracht werden, gehören beispielsweise die strukturellen Bedingungen, die die Modernisierungstheorie beschreibt (zum Beispiel Lipset, 1959; Huntington, 1973), etwa die Nähe zu anderen demokratischen Ländern (die sogenannte *Diffusionstheorie [diffusion theory]*). Konkret definierte der schwedische Politikwissenschaftler Jan Teorell (2010) auf der Grundlage einer umfassenden komparativen Analyse der Demokratisierungsprozesse in 165 Ländern zwischen den Jahren 1972 und 2006 insgesamt fünf Kategorien von Faktoren, die eine erfolgreiche Demokratisierung stärken beziehungsweise verhindern können: (1) soziale Determinanten; (2) wirtschaftliche Determinanten; (3) internationale Determinanten; (4) Mobilisierung der Bevölkerung; (5) exogene Schocks und die Art der autoritären Regime.

Gleichzeitig hat Teorell gezeigt, dass Faktoren wie die Mitgliedschaft in regionalen demokratischen Organisationen und die Mobilisierung der Bevölkerung im Sinne friedlicher Demonstrationen die Chancen für eine erfolgreiche Demokratisierung erhöhen. Dass es einen direkten Zusammenhang zwischen dem Grad der sozioökonomischen Entwicklung und der Demokratisierung gibt, wie er von der Modernisierungstheorie postuliert wird, bestätigten auch von Przeworski und Limongi (1997). Als Haupthindernisse für die Demokratisierung nennt Teorell etwa ein hohes Maß an religiöser (konfessioneller) Fragmentierung, Reichtum an natürlichen Ressourcen (insbesondere Öl) oder eine hohe Abhängigkeit vom Handel (vgl. Teorell, 2010).

Wichtig ist im Kontext dieses Buches vor allem, dass die Tschechische Republik, ebenso wie andere postkommunistische Länder Mittel- und Osteuropas, nach dem Übergang zur Demokratie ein höheres Maß an Liberalisierung und demokratischer Konsolidierung der politischen Regime schneller erreicht hat als andere Länder der dritten Demokratisierungswelle, insbesondere in Südeuropa und Lateinamerika (vgl. Schneider & Schmitter 2004).

Obwohl in der Folgezeit (vor allem nach 2000) die Demokratisierungsprozesse zum Stillstand kamen und die Zahl der demokratischen Länder zu stagnieren oder sogar leicht zu sinken begann, wurde die demokratische

Regierungsform erstmals im 21. Jahrhundert dominant (vgl. Magaloni & Kricheli, 2010; Mair, 2014). Dies belegen Organisationen, die das Niveau der Demokratie zu messen versuchen (etwa Freedom House, siehe Kapitel 2).

Das Ergebnis der Demokratisierungsprozesse in vielen Ländern der dritten Demokratisierungswelle war weder die vollständige Etablierung einer liberalen Demokratie noch die Rückkehr zu offensichtlich nicht-demokratischen Regimen. Einigen Autoren zufolge befanden (oder befinden) sich diese Regime in einer so genannten Dämmerungszone (*twilight zone* [Diamond, 1999]), einer Grauzone (*gray zone* [Carothers, 2002]) oder einer nebligen Zone (*foggy zone* [Schedler, 2002]) zwischen einem demokratischen und einem nicht-demokratischen Regime. Im Gegensatz zur liberalen Demokratie kann von sogenannten Wahldemokratien (*electoral democracy*) (Diamond, 2002) gesprochen werden.

Länder, die sich in dieser „Grauzone“ befinden, weisen gravierende demokratische Defizite auf, trotz der Existenz einiger Merkmale demokratischer Systeme (regelmäßige Wahlen, Garantie politischer Rechte und Freiheiten, Machtwechsel, unabhängige Justiz). Zwei der gravierendsten Defizite respektive Probleme sind:

- Ein schwacher (*feckless*) Pluralismus, der mit einem geringen Maß an politischer Partizipation (mit Ausnahme der Teilnahme an Wahlen) und einer negativen Wahrnehmung der Politik

einhergeht. Politische Eliten werden als korrupt, inkompetent und egoistisch wahrgenommen. Elitenwechsel in der Regierung gilt nicht als Chance, die Politik in eine Richtung zu ändern, die es der ermöglichen würde, Probleme der Gesellschaft zu lösen. Staat und Wirtschaft sind insgesamt schwach, Korruption allgegenwärtig.

- Eine dominierende Machtpolitik (*dominant-power politics*), die trotz der Existenz politischer Opposition und politischen Wettbewerbs keinen wirklichen Wechsel in der Regierung zulässt (vgl. Carothers, 2002).

Diese Debatte über Länder, die sich zwischen liberaler Demokratie und verschiedenen Arten von autoritären Regimen bewegen, führte zur Entstehung der Theorie sogenannter hybrider Regime – politische Regime also, die die Kriterien der Demokratie nicht ausreichend erfüllen (vgl. z.B. Diamond, 2002, Levitsky & Way, 2010; Gilbert & Mohseni, 2011). Gilbert und Mohseni zum Beispiel definieren drei Merkmale zur Klassifizierung politischer Regime: (1) die Existenz eines Wahlwettbewerbs; (2) den Grad der Wettbewerbsfähigkeit; (3) der Einfluss nicht gewählter Akteure (*tutelary interference*). Anhand dieser drei Kriterien unterscheiden die Autoren folgende Arten von politischen Regimen: (1) Demokratien; (2) autoritäre Regime; (3) *illiberal hybrid regimes*; (4) *illiberal tutelary*

hybrid regimes; (5) liberale Hybridregime (*tutelary liberal hybrid regimes*) (Gilbert & Mohseni 2011).

Trotz der Verschlechterung der Demokratie in vielen Staaten oder deren Stagnation in einer Grauzone sind die meisten Autoren, die die Demokratisierung erforschen, darin einig, dass man nicht von einem Rückgang oder gar einer Verschlechterung der Demokratie sprechen kann, wenngleich sich die Hoffnung auf kontinuierliche Demokratisierung nicht erfüllt. Diese wurde nach Ansicht einiger Autor:innen durch einen übertriebenen Optimismus in den frühen 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts ausgelöst (vgl. Møller & Skaaning, 2013; Levitsky & Way, 2015; Mechkova et al., 2017).

Gleichwohl führten die Auswirkungen der Wirtschaftskrise von 2008 bis 2014 zusammen mit anderen, oft länderspezifischen, Faktoren zu einer allgemeinen Verschlechterung der Rechtsstaatlichkeit (*rule of law*), einer Zunahme der Sensibilität der Bürger:innen gegenüber der Regierungspolitik, einer größeren Distanz gegenüber institutionellen Repräsentationskanälen und einer Zunahme der Proteststimmen bei Wahlen (Morlino & Quaranta, 2016). Ein interessantes Phänomen in dieser Hinsicht die Zunahme der Zahl sogenannter unzufriedener Demokraten (*dissatisfied democrats*), oder kritischer Bürger (*critical citizens*), die die Demokratie als solche unterstützen, aber mit ihrer derzeitigen Form und Funktionsweise unzufrieden sind (Norris, 1999; Pharr & Putnam, 2000; Qi

& Shin, 2011; Doorenspleet, 2012; della Porta, 2013; Dahlberg et al., 2015).

In diesem Zusammenhang weigert sich etwa Philippe Schmitter, vom Niedergang der Demokratie zu sprechen. Vielmehr gebe es eine Krise der Demokratie, einen Übergang zu „post-liberalen“ Demokratie-Typen, wobei er die Bezeichnung als „illiberal“ oder „antiliberal“ ablehnt (Schmitter, 2015). Auch nach Marc Plattner kann man nicht von einem *backlash* nach 2000 sprechen, sondern eher von einem Stillstand der Demokratisierung (Plattner, 2015). Ebenso bestätigen Anna Lührmann und ihre Kolleg:innen die Stagnation beziehungsweise den nur leichten Rückgang der Zahl liberaler Demokratien nach 2005, zeigen aber auch, dass der Trend dieses Rückgangs viel ausgeprägter ist, wenn nicht nur die Zahl der Staaten, sondern auch die Zahl der in ihnen lebenden Einwohner berücksichtigt wird, da es Autokratisierungstendenzen in vielen Fällen vor allem in den bevölkerungsreichsten Ländern gibt (Lührmann et al., 2018).

Darüber hinaus betonen zahlreiche Autor:innen, die sich mit Demokratisierungsprozessen befassen, dass im aktuellen Konzept der Demokratisierungsforschung nicht mehr die Frage im Vordergrund steht, ob ein bestimmtes politisches System als demokratisch angesehen werden kann oder nicht. Vielmehr gehe es vergleichend um die Frage der Qualität verschiedener demokratischer Systeme, wie also eine stabile Demokratie etabliert und ihre Qualität aufrechterhalten werden kann, um die Zufriedenheit und

das Engagement der Bürger:innen zu gewährleisten (Altman & Pérez-Liñán, 2002; Croissant & Merkel, 2004; Lindberg, 2004; Roberts, 2005; Bühlmann et al., 2012; Denk & Silander, 2012). Relevant ist dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass der gegenwärtige Stand der Demokratisierung trotz der oben erwähnten Autokratisierungstendenzen mit einer abnehmenden Variation der Arten politischer Regime verbunden ist (Altman & Pérez-Liñán, 2002).

Verschiedene Konzepte von Demokratie

Bewertungen demokratischer Qualität gehen von einem bestimmten Demokratiekonzept und normativen Standards aus. Diese normativen Standards (wie Demokratie sein sollte) können zur Beurteilung der höheren oder niedrigeren Qualität der Demokratie innerhalb eines Landes oder bei Vergleichen zwischen verschiedenen Ländern herangezogen werden. Die Notwendigkeit, den Begriff der Demokratie zu definieren, birgt jedoch das Problem, dass es keinen klaren Konsens über den Begriff der Demokratie selbst gibt. Jede Bemühung, die Qualität der Demokratie zu bewerten, benötigt eine klare Definition der grundlegenden Konzepte, die nicht nur die Unterscheidung der Demokratie von anderen (nicht-demokratischen) Regimetypen ermöglicht, sondern auch zwischen demokratischen Regime (Berg-Schlosser, 2004).

Die Bewertung der Qualität der Demokratie hat daher notwendigerweise sowohl eine normative als auch eine

empirische Grundlage. Im normativen Sinne geht es darum, die „richtigen“ Standards für die Bewertung der Funktionsweise der Demokratie zu finden, während im empirischen Sinne festgestellt werden soll, inwieweit funktionierende Demokratien diese Standards erfüllen (Roberts, 2010). Eine geeignete Definition des Demokratiebegriffs zu finden, wird auch dadurch erschwert, dass sich das Verständnis dessen, was die „ideale“ Form der Demokratie ist, in der Geschichte erheblich verändert hat. In diesem Zusammenhang sei auf den Ansatz von Robert Dahl (1995) verwiesen, der in einem historischen Vergleich insgesamt drei demokratische Transformationen unterscheidet, die Form und Charakter der Demokratie radikal verändert haben. Die teils deutliche Differenz zwischen den verschiedenen Typen unterstreicht die starke räumliche und zeitliche Einbettung des Verständnisses (und vor allem der Praxis) des Demokratiebegriffs.

Die erste demokratische Transformation war mit der sogenannten klassischen Demokratie assoziiert (typische Beispiele sind die griechische Polis, z.B. Athen im 4. und 5. Jahrhundert v. Chr., das antike Rom oder die kleinen homogenen italienischen Stadtstaaten im Mittelalter und in der Renaissance), für die es typisch war, dass sich Bürger:innen direkt an der Regierung beteiligen, also die Idee der direkten Demokratie praktiziert wurde.

Die zweite demokratische Transformation, die im 18. und 19. Jahrhundert in Europa und Nordamerika begann (um

sich im 20. Jahrhundert in vielen Ländern der Welt auszubreiten), war mit der Entstehung des Nationalstaats (und den Prozessen der industriellen Revolution, der Entwicklung des Kapitalismus, der Industrialisierung und der Urbanisierung) verbunden. Infolge der Notwendigkeit, mit der Verwaltung der riesigen Territorien der meisten modernen Staaten zurechtzukommen, wurde die Idee der direkten Demokratie (die im Rahmen der kleinen griechischen Polis möglich war) in der zweiten demokratischen Transformation zugunsten der Förderung des Repräsentationsprinzips (repräsentative Demokratie) aufgegeben. Begleitet haben das die Begrenzung der Regierungsgewalt (System der gegenseitigen Kontrolle), eine Ausweitung des Wahlrechts und folglich die Entstehung liberaler Demokratien.

Schließlich datiert Dahl die dritte demokratische Transformation auf das Ende des 20. Jahrhunderts, als einerseits eine große Anzahl von Demokratien in der ganzen Welt entstand (siehe die oben erwähnte dritte Demokratisierungswelle), gleichzeitig aber moderne demokratische Regime mit vielen Herausforderungen konfrontiert waren. Ein Beispiel dafür sind Globalisierungsprozesse, bei denen viele Befugnisse der Nationalstaaten auf supranationale Strukturen übertragen werden, was auch das bestehende demokratische Regierungsmodell bedrohen kann (vgl. Dahl, 1995; 2001).

Konzeptionelle Definition von Demokratie

Eine der am häufigsten verwendeten Definitionen von Demokratie ist die sogenannte prozedurale Demokratiekonzeption, die von vielen Autor:innen unterstützt wird (z. B. Schmitter & Karl, 1991; Altman & Pérez-Liñán, 2002; Diamond & Morlino, 2005; Roberts, 2010; Levine & Molina, 2011; Bühlmann et al., 2012; Gwiazda, 2016; Maškarinec, 2019).

Grundlage ist Robert Dahls Theorie der Polyarchie (1971). Zuvor war es aber bereits Joseph Schumpeter (1947), der 1942 das moderne Konzept der Demokratie als Verfahren zur Auswahl von Regierungsvertreter:innen definierte. In seinem Bemühen, eine nicht-klassische Demokratie-theorie als Gegenstück zur klassischen Lehre von der Demokratie (d.h. dem Konzept der direkten Demokratie, das seine Wurzeln in der griechischen Polis hat) zu definieren, betrachtete Schumpeter die Demokratie als ein Minimalverfahren, das er als „eine institutionelle Anordnung zur Herbeiführung politischer Entscheidungen, in der Individuen Entscheidungsmacht durch den Wettbewerb um Wählerstimmen erlangen“ definierte (Schumpeter 2003, S. 9).

Auf Schumpeter folgte Adam Przeworski, der versuchte, an der ursprünglichen subminimalen Definition festzuhalten: Der Kern von Schumpeters Konzeption sei die Ersetzung von Gewalt (nicht Konflikt) durch den Kampf um Stimmen, während die Demokratie keine anderen konkreten Werte oder Ziele erfüllen muss (Przeworski, 2003). Der

Schlüsselaspekt dieser Definition liegt nach Przeworski vor allem in der „institutionellen Ungewissheit“ (1991, S. 14) aller Akteur:innen, wer von ihnen bei den Wahlen erfolgreich sein wird. Dabei beruft er sich auf Karl Popper (1945), wonach die Grundlage des demokratischen Prinzips die Fähigkeit der Regierten ist, die Regierung ohne Blutvergießen loszuwerden.

Der Minimalismus von Schumpeters Definition, die sich fast ausschließlich auf den Wahlakt konzentriert, also auf das Vorhandensein demokratischer und freier Wahlen (und somit de facto keine stärkere normative Grundlage hat), kann als Hauptgrund dafür angesehen werden, dass andere Autor:innen (allen voran der oben erwähnte Robert Dahl) auf diesem Modell aufbauen, aber versuchen, die „enge“ (subminimale) Verfahrensdefinition zu erweitern.

Insbesondere Robert Dahl (1995) verbindet Demokratie mit der Achtung der Bürgerrechte und der politischen Gleichheit der Bürger:innen, auf der Dahls Definition des sogenannten demokratischen Prozesses beruht. Das Ziel eines vollständig demokratischen Prozesses ist es, sicherzustellen, dass alle Bürge:rinnen wirklich gleichen Zugang zur Entscheidungsfindung haben. Er muss daher die folgenden Kriterien erfüllen: (1) wirksame Beteiligung (Partizipation); (2) Wahlgleichheit; (3) informiertes Verständnis; (4) Kontrolle über die Festlegung der Themen (Agenda) für die Diskussion; (5) Einbeziehung (Inklusion) aller Erwachsenen. Für die Verwirklichung eines vollständig demokratischen Prozesses nennt Robert Dahl

die Existenz von sieben Institutionen: (1) gewählte öffentliche Amtsträger; (2) freie und faire Wahlen; (3) allgemeines Wahlrecht; (4) das Recht, für ein Amt zu kandidieren; (5) Redefreiheit; (6) Informationsvielfalt 7) Vereinigungsfreiheit (vgl. Dahl, 1995; 2001).

Für Dahl ist die Demokratie somit ein politisches System, dessen grundlegendes Merkmal es ist, (fast) vollständig auf die Präferenzen seiner Bürger:innen einzugehen, die als politisch Gleichgestellte betrachtet werden (Dahl, 1971). Um eine kontinuierliche Reaktionsfähigkeit des politischen Systems zu gewährleisten, müssen alle Bürger:innen die Möglichkeit haben, (1) ihre Präferenzen zu artikulieren; (2) ihre Präferenzen ihren Mitbürger:innen und der Regierung durch individuelles und kollektives Handeln mitzuteilen; (3) ihre Präferenzen im politischen Entscheidungsprozess der Regierung gleichberechtigt einbringen zu können. Diese drei Möglichkeiten können nach Robert Dahl durch acht Anforderungen gewährleistet werden, die sich in zwei theoretischen Dimensionen der Demokratisierung zusammenfassen lassen: (1) Liberalisierung, also das Ausmaß, in dem die politische Opposition um die Macht konkurrieren kann; (2) Inklusion, also das Ausmaß des Rechts auf Teilnahme am politischen Leben und am politischen Entscheidungsprozess (vgl. Dahl, 1971).¹

¹ Dahl (1971) verwendet andere, austauschbare Bezeichnungen für die Dimension der Liberalisierung: Liberalisierung, politischer Wettbewerb, Wettbewerbspolitik, öffentlicher Wettbewerb und öffentlicher Widerstand. Für die Universalität verwendet er auch den Begriff Partizipation.

Gerade die Möglichkeiten des Wettbewerbs (*contestation*) und der Partizipation (*participation*) können sich zwischen einzelnen Staaten erheblich unterscheiden. Eine notwendige Bedingung für die Demokratie ist ein lebendiger Wettbewerb, dessen Schlüsselemente die bereits erwähnte „institutionelle Ungewissheit“ und die aktive Teilnahme der Bürger:innen am politischen Prozess sind. Ein niedriges Maß an politischer Partizipation gilt hingegen als ein Indikator für eine Krise der Demokratie (Norris, 2002) oder für die Unzufriedenheit der Bürger:innen mit ihrem Funktionieren (Karp & Milazzo, 2015). Gleichberechtigung im Entscheidungsprozess setzt voraus, dass die Interessen aller Bevölkerungsgruppen berücksichtigt werden, was am besten durch eine möglichst hohe und breit verteilte Partizipation erreicht werden kann (Rueschemeyer, 2004).

Auf der Grundlage der beiden oben genannten Dimensionen der Demokratisierung erstellt Robert Dahl eine separate Typologie politischer Regime (siehe Tabelle 3.1), die vier Arten von politischen Regimen unterscheidet: (1) *geschlossene* Hegemonien (*closed hegemonies*): Regime mit einem begrenzten Grad an Beteiligung und Wettbewerb; (2) wettbewerbsfähige Oligarchien (*competitive oligarchies*): Regime mit begrenzter Beteiligung, aber hoher Wettbewerbsfähigkeit; (3) *inklusive* Hegemonien (*inclusive hegemonies*): Regime mit hoher Beteiligung, aber begrenztem Wettbewerb; (4) Polyarchien (*polyarchies*) – Regime mit hoher Beteiligung und hohem Wettbewerb (Dahl, 1971).

Tabelle 3.1. Arten von politischen Regimen nach Dahl

	Geringe Beteiligung	Hohe Beteiligung
Hoher Wettbewerb	Wettbewerbsfähige Oligarchien <i>Competitive oligarchies</i>	Polyarchien <i>Polyarchies</i>
Geringer Wettbewerb	Geschlossene Hegemonien <i>Closed hegemonies</i>	Inklusive Hegemonien <i>Inclusive hegemonies</i>

Quelle: Dahl (1971, S. 5-9), eigene Darstellung

Ähnlich kritisch gegenüber Schumpeters Minimaldefinition sind Guillermo O'Donnell und Philippe Schmitter (1986, S. 8), die argumentieren, dass das „prozedurale Minimum“ als notwendiger Bestandteil der politischen Demokratie nicht nur Wahlen (also geheime Abstimmung, allgemeines Wahlrecht für Erwachsene, regelmäßige Wahlen), sondern auch Parteienwettbewerb, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit sowie Rechenschaftspflicht der Exekutive umfassen muss. Philippe Schmitter und Terry Lynn Karl (1991) definieren Demokratie dann als ein Regime oder ein Regierungssystem, in dem Herrscher für ihre Handlungen im öffentlichen Bereich von Bürgern zur Rechenschaft gezogen werden, die indirekt durch den Wettbewerb und die Zusammenarbeit ihrer Vertreter handeln.

Die Bedeutung der Rechenschaftspflicht von Politiker:innen wird auch in der Definition der Demokratie von Daniel Levine und José Molina (2011) hervorgehoben. Unter Bezugnahme auf Dahl verstehen sie Demokratie als Gesamtheit der Verfahren und der sie stützenden Rechte, durch die die Bürger:innen eines Landes in der Lage sind, die Regierenden zu wählen, die Entscheidungen der Gewählten zu beeinflussen und sie zur Rechenschaft zu ziehen.

David Beetham (1999) vertritt ebenfalls die Ansicht, dass politische Gleichheit und Kontrolle durch die Bevölkerung zentrale Grundsätze der Demokratie sind. Marc Bühlmann und Kollegen (2012) fügen Freiheit als drittes Prinzip der Demokratie neben Gleichheit und Kontrolle hinzu und verweisen auf die Tatsache, dass demokratische Systeme danach streben, „ein gutes Gleichgewicht zwischen den normativen, miteinander verbundenen Werten der Freiheit und der Gleichheit herzustellen, was Kontrolle erfordert.“ Denn es sei die institutionalisierte Kontrolle der Regierenden, die demokratische und nicht-demokratische Regime unterscheidet (Bühlmann et al., 2012).

In ähnlicher Weise definiert Hans-Joachim Lauth (2015) drei Dimensionen der Demokratie, die wichtig sind, um einen kontinuierlichen Einfluss auf den politischen Prozess und Machtkontrolle sicherzustellen. Die demokratische Teilhabe der Bürger:innen am politischen Prozess sollte sich wie folgt manifestieren: (1) Gleichheit

– im Sinne eines staatlichen Handelns gegenüber den Bürger:innen als politisch gleichberechtigte Individuen (rechtliche Gleichheit) und der Ermöglichung einer fairen und effektiven Teilhabe an allen formalen Institutionen, die für die Existenz des demokratischen Prozesses notwendig sind (Input-Egalitarismus); (2) Freiheit – als die freie Selbstbestimmung der Bürger:innen in der politischen Gemeinschaft im Sinne der Übertragung individueller Präferenzen bei der Wahl politischer Vertreter:innen in freien und fairen Wahlen und bei fortgesetzten Möglichkeiten zur politischen Partizipation, die in die öffentliche Struktur konkurrierender Organisationen eingebettet sind; und (3) Kontrolle – im Sinne der Kontrolle der politischen Macht von Regierung und Parlament durch Instrumente der politischen und gerichtlichen Kontrolle (vgl. Lauth, 2015).

Auch andere Autor:innen unterstreichen, dass Demokratie mehr ist als nur ein Wahlprozess und dass die Definition von Demokratie daher eine normative Grundlage und konkrete inhaltliche Ansprüche enthalten sollte – sei es Fareed Zakarias‘ Konzept der illiberalen Demokratie (*illiberal democracy*) (2003), Wolfgang Merkels Konzept der defekten Demokratie (*defective democracy*) (2004) oder Andreas Schedlers Unterscheidung zwischen elektoraler und liberaler Demokratie (1998). Um den Unterschied zwischen Wahldemokratien und liberalen Demokratien kurz zu umreißen: Nach dem amerikanischen Politikwissenschaftler Larry Diamond (1999) stellen Wahldemokratien eine minimalistische

Auffassung von Demokratie dar (basierend auf freien Wahlen), während liberale Demokratien als „vollständige“ Demokratien gelten, in denen nicht nur freie Wahlen stattfinden, sondern auch Gewaltenteilung (Legislative, Exekutive, Judikative), Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte garantiert sind.

Wie der bereits erwähnte Robert Dahl hat auch Larry Diamond (unter Berücksichtigung der zunehmenden Zahl politischer Regime, die sich in der „Grauzone“ befinden) mehrere Typologien politischer Regime entwickelt. Während sich die ursprüngliche Typologie entlang der Achse liberale Demokratie – Wahldemokratie – Pseudodemokratie – Nichtdemokratie bewegte, umfasste die spätere Version (als Reaktion auf den Anstieg sogenannter Pseudodemokratien) sogar sechs Arten von Regimen: (1) liberale Demokratie; (2) Wahldemokratie; (3) mehrdeutige Regime (*ambiguous regimes*); (4) konkurrierende autoritäre Regime (*competitive authoritarian regimes*); (5) hegemoniale autoritäre Wahlregime (*hegemonic electoral authoritarian regimes*); (6) politisch geschlossene autoritäre Regime (*politically closed authoritarian regimes*) (vgl. Diamond, 2002).

In ähnlicher Weise verwenden Renske Doorenspleet und Petr Kopecký (2008) Dahls zwei Dimensionen der Demokratisierung, um Demokratie zu definieren und das politische Regime als ein Regime zu definieren, in welchem

- Wettbewerb stattfindet, es also Institutionen und Verfahren gibt, durch die die Bürger:innen ihre Präferenzen für alternative Politiken effektiv zum Ausdruck bringen können, und die Machtausübung der Exekutive institutionalisiert eingeschränkt ist
- es ein inklusives Wahlrecht gibt, also das Recht, an der Auswahl von Führungskräften und Politiker:innen teilzunehmen.

Im Gegensatz zur Minimal- oder Wahldemokratie definieren Doorenspleet und Kopecký (2008) demokratische Regime später nicht nur als wettbewerbsfähig und inklusiv, sondern sehen auch die Bewahrung bürgerliche Grundrechte und Freiheiten als zentrales Merkmal. Zudem seien Demokratien frei von weit verbreiteter und endemischer Korruption, die staatliche Institutionen untergraben kann. Im Gegenteil, gewährleisten Demokratien die Rechtsstaatlichkeit für alle Bürger:innen.

Nun sollte zweierlei klar sein: Einesteils ist es wenig zielführend, Demokratien nur als Wahlprozess zu verstehen – dann müssen auch illiberale oder defekte Demokratien zu den demokratischen Regimen gezählt werden. Andererseits ist es wenig sinnvoll, die Demokratiequalität verschiedener Regimetypen anhand genau derselben Kriterien und Dimensionen zu bewerten. Insofern muss überlegt werden, ob die normative Grundlage des prozeduralen Demokratiebegriffs

ausreicht, um als Basis für die Definition von Maßstäben zur Bewertung der Demokratiequalität dienen zu können.

In diesem Zusammenhang argumentieren Maria Paula Saffon und Nadia Urbinati, dass „gleiche politische Freiheit das wichtigste Gut ist, nach dem die Demokratie streben sollte“ (Saffon & Urbinati, 2013, S. 442). Daher ist das moderne demokratische Verfahren das beste Instrument, um die Achtung der gleichen Freiheit im Kontext von Pluralität und Opposition zu gewährleisten. Denn dieses beruht auf der gleichberechtigten Beteiligung jedes Einzelnen an fairen und wettbewerbsorientierten Wahlen, die als Instrument zur Auswahl politischer Vertreter:innen dienen und zur Entscheidungsfindung durch Mehrheit beitragen (Saffon & Urbinati, 2013).

Der Zusammenhang zwischen politischer Freiheit und Gleichheit verweist wieder auf Dahls Demokratiekonzept, denn über die Dimensionen Liberalisierung und Universalität hinaus gibt es, so Dirk Berg-Schlosser (2004), eine dritte, in Dahls Ansatz nur implizite, normative Dimension. Diese konzentriert sich auf die bürgerlichen Grundrechte (Informations- und Versammlungsfreiheit) und eine politische Ordnung, welche die Rechtsstaatlichkeit und die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit von wiederholtem politischen Wettbewerb und Partizipation garantiert und aufrechterhält (Berg-Schlosser, 2004). Nach Saffon und Urbinati ermöglicht es die Forderung nach politischer Freiheit und Gleichheit als

die beiden wichtigsten demokratischen Ideale außerdem, Dahls Konzept vor normativen Positionen zu „verteidigen“. In ähnlicher Weise argumentiert Leonardo Morlino (2004) (ebenfalls unter Bezugnahme auf Robert Dahl), dass Freiheit und Gleichheit als zwei demokratische Ideale, die für die normative Definition der Qualität der Demokratie von zentraler Bedeutung sind, zwei Bereiche umfassen: politische Rechte (aktives und passives Wahlrecht) und grundlegende Bürgerrechte (persönliche Freiheit).

Die obigen Argumente zeigen, dass selbst ein prozeduraler Ansatz einen robusten normativen Standard der Demokratie (im Sinne von politischen Freiheiten, politischer Gleichheit der Bürger, Rechtsstaatlichkeit, Wettbewerb, Repräsentation oder Partizipation) etablieren kann, der zur Definition normativer Kriterien zur Bewertung der Qualität der Demokratie dient. Dies trifft jedoch hauptsächlich auf eine „stärkere“ prozedurale Definition wie Dahls Polyarchie zu, während der „schwächeren“ (subminimalen) Schumpeterschen Definition eine ähnliche normative Begründung fehlt.

Allerdings kritisieren einige andere Autor:innen selbst die „stärkere“ Definition der prozeduralen Demokratie als zu eng. Nach Ansicht des norwegischen Soziologen und Politikwissenschaftlers Stein Ringen geht es beispielsweise nicht in erster Linie darum, zu beurteilen, „wie demokratisch Demokratien sind“, also um die Qualität der Demokratie, sondern vielmehr um die

Analyse der Institutionen und Mechanismen der repräsentativen Demokratie. Dies bedeutet insbesondere, ob sich das Potenzial eines bestimmten politischen Systems im Leben der Bürger:innen widerspiegelt, so dass die Demokratie den Interessen des Volkes dient. Ringen (2011) bezeichnet diese Definition der Demokratie als die Theorie des Zwecks der Demokratie (*theory of the purpose of democracy*).

In ähnlicher Weise kritisieren Michael Coppedge und Wolfgang Reinicke Dahls Konzept der Polyarchie, weil es sich auf die grundlegenden institutionellen Anforderungen der Demokratie beschränkt und keine Institutionen einschließt, die dem Funktionieren einer kommunitaristischen Demokratie entsprechen würden (Coppedge & Reinicke, 1990). Ebenso spricht Brigitte Geissel von der Notwendigkeit, die Forschung zur Qualität der Demokratie zu „demokratisieren“, indem sie mit bürgerlichen Demokratiekonzepten statt mit minimalistischen (prozeduralen) Modellen verbunden wird. Abschließend spricht Gerardo Munck von einer „robusten prozeduralen Konzeption“ der Demokratie, die neben den politischen Standardrechten (allgemeines und gleiches Wahlrecht, freie und faire Wahlen, Wählbarkeit etc.) folgendes beinhaltet: (1) Rechte, die während des Entscheidungsprozesses ausgeübt werden; (2) Bürgerrechte wie Bewegungs-, Vereinigungs- und Informationsfreiheit; (3) Rechte, die mit einer gleichberechtigten Teilhabe verbunden sind, einschließlich sozialer Rechte wie Zugang zu

angemessener Beschäftigung, Gesundheitsversorgung, Bildung usw. (Munck, 2007, S. 35).

Die oben erwähnte Kritik an prozeduralen Demokratiekonzepten verweist auf partizipative (*participatory*), deliberative (*deliberative*) und egalitäre (*egalitarian*) Demokratiekonzepte. Das Konzept der partizipativen Demokratie (das auch als Nachfolger der direkten, nicht-repräsentativen Demokratie gesehen werden) verweist auf die erste demokratische Transformation. Es wurzelt in griechischen Stadtstaaten und im klassischen republikanischen Denken sowie der Erfahrung vieler kleinen Gemeinschaften (vgl. Pateman, 1970; Barber, 1984). Befürworter:innen dieses Modells warnen davor, alle Befugnisse an Vertreter:innen (auf jeder Regierungsebene) zu delegieren und bevorzugen, wann immer möglich, eine direkte Regierung durch die Bürger:innen. Die direkte Beteiligung am politischen Entscheidungsprozess (in Form von Bürgerversammlungen, öffentlichen Anhörungen, Parteivorwahlen, dem Einsatz von Referenden oder anderen Formen der Bürgerbeteiligung) wird als das demokratischste Element des politischen Establishments angesehen (Coppedge et al., 2011).

Im Gegensatz dazu basiert das Konzept der deliberativen Demokratie (vgl. Fishkin, 1991; Elster, 1998; Habermas, 2001; Dryzek, 2002) auf der Idee, dass Demokratie als ein politisches System betrachtet werden sollte, das sich in Abhängigkeit vom lokal und zeitlich gegebenen

politischen Kontext, genauer gesagt von der laufenden politischen und sozialen Deliberation, ständig neu definiert und verändert (Beetham, 2004). Der Begriff „Deliberation“ umreißt somit einen Prozess, bei dem politische Entscheidungen auf der Grundlage von Gruppenentscheidungen getroffen werden, bei denen unter Berücksichtigung aller Optionen ein Konsens entsteht. Zentrales Ziel ist „die Transformation privater Präferenzen durch den deliberativen Prozess in Positionen, die der öffentlichen Überprüfung und Überprüfung standhalten“ (Held, 2006, S. 237).

Insgesamt konzentriert sich der deliberative Demokratiebegriff also primär auf den Prozess der Entscheidungsfindung innerhalb des politischen Systems. Dabei sollte stets das Gemeinwohl im Zentrum stehen (nicht emotionale Appellen, Solidaritätsbindungen an parochiale Interessen usw.), denn Demokratie erfordert mehr als die bloße Aggregation bestehender Präferenzen einzelner Bürger:innen oder Interessengruppen. Die Entscheidungsfindung sollte daher auf allen Regierungsebenen auf einem respektvollen Dialog zwischen informierten und kompetenten Teilnehmer:innen beruhen, die von der ersten Präferenzbildung bis zur endgültigen Entscheidung offen für Überzeugungsarbeit sind.

Im Gegensatz zur partizipativen Demokratie sollte der Grad der Deliberativität nicht nur in kommunikativen Institutionen (z.B. bei Bürgerversammlungen) hoch sein,

sondern in allen politischen Institutionen sowie jeder Interaktion von Bürger:innen (Coppedge et al., 2011).

Schließlich basiert das Konzept der egalitären Demokratie auf dem Prinzip, dass Ungleichheiten die volle Ausübung der formalen Rechte und Freiheiten der Einzelnen behindern und die politische Teilhabe von Bürger:innen aus verschiedenen sozialen Gruppen einschränken (vgl. Sigman & Lindberg, 2019). Aus diesem Grund ist das Hauptziel der egalitären Demokratie die politische Gleichheit in allen Bereichen des politischen, aber auch des sozialen und wirtschaftlichen Lebens. In einer egalitären politischen Gemeinschaft gibt es nicht nur eine gleichberechtigte Teilhabe und Vertretung sowie den Schutz der Bürgerrechte und -freiheiten, sondern auch eine gleichmäßige Verteilung der Ressourcen (etwa Einkommen, Bildung, Gesundheitsversorgung).

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass politische Gleichheit soziale Gleichheit voraussetzt (mit der Akzeptanz geringer Ressourcenunterschiede), und Ressourcen zentral für politische Ermächtigung (*empowerment*) sind. Denn wenn Ressourcen nicht gleichmäßig in der Gesellschaft verteilt werden, können nicht alle Bürger:innen der politischen Gemeinschaft die gleiche Macht haben (Coppedge et al., 2011).

Wie oben gezeigt, stellen die drei am Ende erwähnten Demokratiebegriffe viel höhere Anforderungen sowohl an die Form der politischen Institutionen als auch an die Form und den Grad der Beteiligung der Bürger:innen am

politischen Entscheidungsprozess. Dabei ist fraglich, ob die Mehrheit bereit ist und über ausreichend Mittel, Zeit und Raum verfügt, sich an der täglichen Entscheidungsfindung über das Funktionieren des politischen Gemeinwesens zu beteiligen, sei es auf nationaler, regionaler oder lokaler Regierungsebene. Eine ebenso wichtige Frage ist, wie im Umfeld großer Nationalstaaten und der gleichzeitigen Übertragung vieler Kompetenzen auf supranationale Regierungsebenen oder sogar auf private Einrichtungen die Anforderungen der Konzepte der partizipativen und deliberativen Demokratie an Mitbestimmung sichergestellt werden können (ein Überblick über die Prinzipien, Fragen und Institutionen, die mit einzelnen Demokratiekonzepten verbunden sind, ist in Tabelle 3.2 enthalten).

Es scheint schwer vorstellbar, dass die Mehrheit der Bürger:innen an der Entscheidungsfindung teilnehmen kann. Zwar reduzieren moderne Kommunikationsmedien die Entfernung zwischen Menschen und damit den Aufwand der Teilnahme an direktdemokratischen Prozessen, lösen das Zeit- und Ressourcenproblem aber nicht. Denn die umfassende Beteiligung der Bürger:innen an der Entscheidungsfindung in öffentlichen Angelegenheiten lässt sich nur mit Berufs- und Privatleben vereinbaren. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass selbst die direkte Demokratie in den antiken griechischen Stadtstaaten nur funktionieren konnte, weil die Staatsbürgerschaft nur einer Minderheit der damaligen Bevölkerung vorbehalten war (und Frauen

ausschloss), die darüber hinaus dank der Sklaverei viel Raum hatte, sich der Politik zu widmen, anstatt sich den Sorgen um die Sicherung des Lebensunterhalts zu machen (vgl. Kučera, 2012).

Tabelle 3.2. Verschiedene Konzepte der Demokratie

	Grundsätze	Fragen	Institution
Wahldemokratie	Wettbewerbsfähigkeit	Werden Regierungsposten in freien, fairen und Mehrparteiwahlen besetzt ?	Wahlen, politische Parteien, Wettbewerb, Wahlbeteiligung
Liberaler Demokratie	Begrenzte Macht der Regierung, mehrere sogenannte "Vetopunkte", horizontale Verantwortung, individuelle Rechte, bürgerliche Freiheiten, Transparenz	Ist die politische Macht dezentralisiert und begrenzt?	Mehrfach, unabhängig und dezentralisiert, Schwerpunkt auf der Rolle der Medien, Interessengruppen, der Justiz und der Verfassung/schriftlichen Institutionen mit ausdrücklichen Rechten
Mehrheitsdemokratie	Mehrheitsregel, Zentralisierung, vertikale Verantwortung	Regiert eine Mehrheit oder Minderheit?	Konsolidiert und zentralisiert, mit besonderem Schwerpunkt auf der Rolle der politischen Parteien
Partizipative Demokratie	Volksregierung	Beteiligen sich normale Bürger:innen an der Politik?	Wahlrecht, Zivilgesellschaft, Kommunalverwaltung, direkte Demokratie
Deliberative Demokratie	Vernunft als Entscheidungsmaxime	Sind politische Entscheidungen das Ergebnis öffentlicher Überlegungen?	Medien, Anhörungen, Panels, andere beratende Gremien
Egalitäre Demokratie	Politische Gleichheit	Sind alle Bürger:innen gelegentlich gleich ermächtigt?	Hauptaufgabe ist Schutz gleichberechtigter Partizipation, Repräsentation und politisch relevanter Ressourcen

Quelle: Coppedge et al. (2011, S. 254), eigene Darstellung

Die egalitäre Demokratie geht insbesondere bei der Einbeziehung der Gewährung sozialer Rechte in das prozedurale Demokratiekonzept über dessen gängiges Verständnis hinaus. Tatsächlich konzentrieren sich diese Anforderungen weniger auf die Input-Funktionen des politischen Systems (im Sinne von Eastons [1965] Modell des politischen Systems) als vielmehr auf die Output-Funktionen des politischen Systems (z. B. die aktuelle Leistung oder Effektivität des politischen Systems bei der Garantie dieser sozialen Rechte).

Das kann aus mehreren Gründen problematisch sein: Erstens ist die Zahl der normativen Kriterien, die zur Bewertung der Qualität der Demokratie anhand der Ergebnisse herangezogen werden können, praktisch unbegrenzt, wie unter anderem David Altman und Aníbal Pérez-Liñán (2002) betonen. Es ist schwierig, zu definieren, welche Outputs in Form von Politiken (im Sinne von *policies*) überwacht werden sollen. Zudem bleibt die Bewertung der Outputs öffentlicher Politik letztlich subjektiv.

In ähnlicher Weise weisen Philippe Schmitter und Terry Lynn Karl (1991) darauf hin, dass es ein Fehler wäre, zu viele normative Erwartungen an die Demokratie zu knüpfen, da demokratische Regime nicht unbedingt effizienter sind, was die sozioökonomische Leistung (*effectiveness*) oder die Reaktionsfähigkeit der Regierung (*efficiency*) angeht. Was die Demokratie jedoch einzigartig macht, ist die „Entstehung politischer

Institutionen, die in friedlichem Wettbewerb stehen, Regierungen bilden und die öffentliche Politik beeinflussen können, die soziale und wirtschaftliche Konflikte durch reguläre Verfahren kanalisieren können und die über ausreichende Verbindungen zur Zivilgesellschaft verfügen (linkages), um ihre Wähler zu vertreten und sie in Richtung kollektiven Handelns zu binden“ (Schmitter & Karl, 1991, S. 85).

Wenngleich die Einbeziehung konkreter Outputs in die Bewertung einer Demokratie also schwierig ist, sollte die Qualität der Regierungsführung bei der Bewertung der demokratischen Leistung berücksichtigt werden (Dahlberg & Holmberg, 2014). Denn Output-Maßnahmen (Gesetze, Verordnungen, Korruptionsniveau, Verwaltungskapazität, unparteiische und effiziente Bürokratie, Regierungseffizienz usw.) stehen für Bürger:innen bei der Bewertung der Wahrnehmung der politischen Legitimität oder der Zufriedenheit mit der Demokratie durch die Bürger:innen Vorrang vor Inputfunktionen oft im Vordergrund, während sie den Input-Verfahren weniger Beachtung schenken. Einige Autor:innen konzentrieren sich daher auf die Qualität der Regierung(sführung) (*quality of government*) und betonen, dass die Legitimität jedes politischen Regimes vor allem durch dessen Ergebnisse (*outputs*) geschaffen, aufrechterhalten und beschädigt wird (Rothstein, 2009).

In diesem Sinne kann die Bedeutung der politischen Kultur erwähnt werden (Pickel et al., 2016). Die

Autorinnen betonen, dass das Demokratieverständnis zwischen den Staaten variieren kann, was die Verwendung der gleichen Kriterien für die Bewertung der Qualität der Demokratie erschwert. Diese Beobachtung gilt vor allem für die Bewertung der Form und der Ergebnisse einzelner öffentlicher Maßnahmen. Diese erfordert eine Unterscheidung zwischen Input- und Output-Legitimität, die im ersten Fall auf der Bewertung der institutionellen Rechenschaftspflicht von Verfahren und im zweiten Fall auf der Bewertung der politischen Leistung von Institutionen durch die Bürger:innen beruht (Pickel et al. 2016).

In ähnlicher Weise akzeptiert auch Gerardo Munck, der die Einbeziehung sozialer Rechte in die Definition der Demokratie im Rahmen des von ihm vertretenen robusten prozeduralen Demokratiekonzepts als notwendig erachtet, dass es eine unlösbare Spannung zwischen der prozeduralen und der substanziellen Komponente der Demokratie gibt. Gar könne die mögliche Einbeziehung eines breiten Katalogs bürgerlicher und sozialer Rechte, wie sie Befürworter:innen egalitären Konzepts vorschlagen, kontraproduktiv sein: „Wenn alles ein Recht ist, gibt es keine Politik mehr; und wo es keine Politik gibt, gibt es auch keine Demokratie“ (Munck, 2016, S. 18).

Ebenso erscheint es unangemessen, die Analyse der Demokratiequalität mit Regieren (*governance*) und Regierungseffektivität (*effectiveness*) zu verbinden. Denn wie Daniel Levine und José Molina betonen, bedeutet eine

schlechte Regierungspolitik nicht unbedingt, dass ein Land weniger demokratisch wird (Levine & Molina, 2011). Gleichzeitig ist die Frage nach der Regierungsqualität mit der Responsivität (*responsiveness*) verbunden, also der Übereinstimmung zwischen den Forderungen der Bürger:innen und der Regierungspolitik, eine der Ausgangsbedingungen des Konzepts der deliberativen Demokratie.

Die Einbeziehung der Reaktionsfähigkeit in die Bewertung der Qualität der Demokratie kann aus mehreren Gründen problematisch sein. Zunächst ist, insbesondere im internationalen Vergleich, die Annahme unterkomplex, dass sich alle Bürger:innen über ein einziges politisches Ziel öffentlicher Politik einig sind. Außerdem ist fraglich, in welchem Ausmaß die Demokratie die Erwartungen der Bürger:innen in verschiedenen Bereichen erfüllen kann. Öffentliche Politik als Ergebnis eines demokratischen Prozesses sagt nicht unbedingt etwas darüber aus, wie demokratisch eine bestimmte politische Gemeinschaft ist (Plattner, 2005). Marc Plattner (2005) weist auch darauf hin, dass eine perfekte Responsivität – eine Situation, in der die Regierung de facto die Forderungen der Mehrheit der Wähler erfüllt, unabhängig davon, ob diese Mehrheit sich in Bezug auf die [Un-]Richtigkeit der betreffenden Politiken irren mag – zur Verabschiedung problematischer Gesetze führen kann, da nicht nur ein Spannungsverhältnis zwischen den liberalen und populistischen (Mehrheits-

)Aspekten der Demokratie besteht, sondern auch zwischen Demokratie und Effektivität (*effectiveness*).

Frances Hagopian (2005) fügt hinzu, dass Wettbewerbsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit und Rechenschaftspflicht langfristig eine größere politische Beteiligung und Loyalität zur Demokratie fördern als gute Regierungsergebnisse, das heißt Effektivität im sozioökonomischen Bereich. Auch Hans Kelsen (1955) merkt an, dass es das „objektive Gemeinwohl“ nicht gibt. Die Ergebnisse fairer und gerechter Wahlen und das Mehrheitsvotum demokratischer Gesetzgeber seien zwar objektive Tatsachen, der Begriff des Gemeinwohls beruht aber auf subjektiven Werturteilen. Darin stimmt Kelsen mit dem bereits erwähnten Joseph Schumpeter überein, der ebenfalls die Vorstellung eines allgemeinen Konsenses über das Gemeinwohl und eines *volonté générale* ablehnt (vgl. Schumpeter 2003). Andrew Sabl (2011) unterstreicht diese Position: Mit Isaiah Berlins (1999) geht er davon aus, dass politische Meinungsverschiedenheiten permanent sind und ein dauerhaft bestehender politisch-gesellschaftlicher Konsens beunruhigend ist, weil „Demokratie nur existieren kann, weil wir permanent über unsere politischen Ziele uneins sind“ (Sabl, 2011, S. 23; vgl. Svensson, 1995).

Obwohl Offenheit gegenüber politischen Outputs (als Maß für die Qualität der Demokratie in Bezug auf die Präferenzen der Bürger:innen) nach Ansicht einiger

Autor:innen gerechtfertigt ist, darf andererseits die Form der Outputs selbst nicht gegen demokratische Rechte verstoßen, auch wenn die Outputs die soziale Infrastruktur bereitstellen, die für die Bürger:innen zur Ausübung ihrer Rechte erforderlich ist (Lauth, 2015).

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Kapitels war es, einen grundlegenden Überblick über die Definition der Demokratie und ihre Entwicklung zu geben. Scheint die Definition des Demokratiebegriffs auf den ersten Blick klar und wenig erklärungsbedürftig, gehört dieses Thema doch zu den wichtigsten Forschungsgegenständen von Politikwissenschaft und politischer Philosophie. Je tiefer man in die Demokratieforschung eintaucht, auf desto mehr teils widersprüchliche Informationen und Argumente wird man stoßen.

Dies verdeutlichen sowohl Dahls Ansatz historischer Transformationen von Demokratiebegriff und Demokratieumsetzung als auch die verschiedenen Ansätze zur Definition von Demokratie. Diese reichen von Schumpeters minimaler Definition von (Wahl-) Demokratie über liberale, partizipative oder deliberative Demokratie bis hin zum Konzept der egalitären Demokratie einschließlich der Forderung nach gleichen Ressourcen nicht nur in den Bereichen der gleichberechtigten Teilhabe und Vertretung oder des Schutzes der Menschenrechte, sondern auch im Rahmen einer

gleichmäßigen Ressourcenverteilung im sozioökonomischen Bereich.

Bei der Definition der Demokratie, aber auch bei der anschließenden Analyse der Demokratiequalität, sollte daher sowohl eine subminimalistische (Wahl-)Definition der Demokratie als auch ein maximalistischer Ansatz vermieden werden, der eine Analyse der Ergebnisse und der Reaktionsfähigkeit der Politik in die Bewertung der Demokratiequalität einbezieht. Denn der Versuch, der prozeduralen Definition der Demokratie zusätzliche materielle Standards (in Form spezifischer materieller Ergebnisse) aufzuerlegen, kann mithin zu einer Bedrohung der Demokratie führen. Insofern „überdehnt“ auch das Konzept der egalitären Demokratie, der Einbeziehung sozialer und wirtschaftlicher Gleichheit (im Sinne von Outputdimensionen) die Qualität der Demokratie und führt dazu, dass stattdessen Wirksamkeit der Regierung (*effectiveness*) in Bezug auf die sozioökonomische Leistung bewertet wird.

Demokratie beruht gerade auf den vielfältigen, oft widersprüchlichen Interessen, Meinungen und Werten der Einzelnen. Es ist der wettbewerbsorientierte und integrative demokratische Prozess, der eine Verteidigung des Dahl'schen Konzepts prozeduraler Demokratie unabdingbar macht (Saffon & Urbinati, 2013).

Literatur

- Altman, D., & Pérez-Liñán, A. (2002). Assessing the Quality of Democracy: Freedom, Competitiveness and Participation in Eighteen Latin American Countries. *Democratization*, 9(2), 85–100. <https://doi.org/10.1080/714000256>
- Barber, B.R. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. University of California Press.
- Beetham, D. (1999). *Democracy and Human Rights*. Polity Press.
- Beetham, D. (2004). Freedom as the Foundation. *Journal of Democracy*, 15(4), 61-75.
- Berg-Schlosser, D. (2004). The Quality of Democracies in Europe as Measured by Current Indicators of Democratization and Good Governance. *Journal of Communist Studies and Transition Politics*, 20(1), 28-55.
- Berlin, I. (1999). *Čtyři Eseje o Svobodě*. Prostor.
- Boix, C. (2003). *Democracy and Redistribution*. Cambridge University Press.
- Boix, C. & Stokes, S. (2003). Endogenous
- Burkhart, R.E. & Lewis-Beck, M.S. (1994). Comparative Democracy: The Economic Development Thesis. *American Political Science Review*, 88(4), 903-910.
- Bühlmann, M., Merkel, W., Müller, L. & Weßels, B. (2012). The Democracy Barometer: A New

- Instrument to Measure the Quality of Democracy and its Potential for Comparative Research. *European Political Science*, 11(4), 519-536.
- Carothers. T. (2002). The End of the Transition Paradigm. *Journal of Democracy*, 13(1), 5-21.
- Coppedge. M. & Reinicke, W.H. (1990). Measuring Polyarchy. *Studies in Comparative International Development*, 25(1), 51-72.
- Coppedge. M. (2011). Conceptualizing and Measuring Democracy: A New Approach. *Perspectives on Politics*, 9(2), 247-267.
- Croissant, A. & Merkel, W. (2004). Introduction: Democratization in the Early Twenty-First Century. *Democratization*, 11(5), 1-9.
- Dahl. R.A. (1971). *Polyarchy: Participation and Opposition*. Yale University Press.
- Dahl. R.A. (1995). *Demokracie a Její Kritici*. Victoria Publishing.
- Dahl. R.A. (2001). *O Demokracii: Průvodce Pro Občany*. Portál.
- Dahlberg. S. & Holmberg, S. (2014). Democracy and Bureaucracy: How their Quality Matters for Popular Satisfaction. *West European Politics*, 37(3), 515-537.
- Dahlberg, S., Linde, J. & Holmberg, S. (2015). Democratic Discontent in Old and New Democracies: Assessing the Importance of

- Democratic Input and Governmental Output. *Political Studies*, 63, (1), 18-37.
- Della Porta, D. (2013). *Can Democracy Be Saved? Participation, Deliberation and Social Movements*. Polity Press.
- Denk, T. & Silander, D. (2012). Problems in Paradise? Challenges to Future Democratization in Democratic States. *International Political Science Review*, 33(3), 25-40.
- Diamond, L. (1992). Economic Development and Democracy Reconsidered. In G. Marks & L. Diamond (Hrsg.), *Reexamining Democracy: Essays in Honor of Seymour Martin Lipset* (S. 93-139). Sage.
- Diamond, L. (1999). *Developing Democracy. Toward Consolidation*. Johns Hopkins University Press.
- Diamond, L. (2002). Thinking about hybrid regimes.
- Diamond, L. & Morlino, L. (2005). Introduction. In L. Diamond & L. Morlino (Hrsg.), *Assessing the Quality of Democracy* (S. ix–xlii). Johns Hopkins University Press.
- Doorenspleet, R. (2012). Critical Citizens. Democratic Support and Satisfaction in African Democracies. *International Political Science Review*, 33(3), 279-300.
- Doorenspleet, R. & Kopecký, P. (2008). Against the Odds: Deviant Cases of Democratization. *Democratization*, 15(4), 697-713.

- Dryzek, J.S. (2002). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford University Press.
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge University Press.
- Fishkin, J. (1991). *Democracy and Deliberation: New Directions for Democracy Reform*. Yale University Press.
- Geddes, B. (1999). What Do We Know About Democratization After Twenty Years. *Annual Review of Political Science*, 2, 115-144.
- Geissel, B. (2016). Should Participatory Opportunities be a Component of Democratic Quality? The Role of Citizen Views. *International Political Science Review*, 37(5), 659-661.
- Gilbert, L., & Mohseni, P. (2011). Beyond Authoritarianism: The Conceptualization of Hybrid Regimes. *Studies in Comparative International Development*, 46(3), 270.
- Gwiazda, A. (2016). *Democracy in Poland. Representation, Participation, Competition and Accountability Since 1989*. Routledge.
- Habermas, J. (2001). *Between Facts and Norms*. MIT Press.
- Hagopian, F. (2005). Brazil and Chile. In L. Diamond & L. Morlino (Hrsg.), *Assessing the Quality of Democracy* (S. 123-162). Johns Hopkins University Press.

- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Polity Press.
- Hellmeier, S., Cole, R., Grahn, S., Kolvani, P., Lachapelle, J., Lührmann, A., Maerz, S.F., Pillai, S. & S. I. Lindberg. (2021). State of the World 2020: Autocratization Turns Viral. *Democratization* 28 (6), 1053–1074.
- Huntington, S.P. (1973). *Political Order in Changing Societies*. Yale University Press.
- Huntington, S.P. (1993). *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*. University of Oklahoma Press.
- Karp J.A. & Milazzo, C. (2015). Democratic Scepticism and Political Participation in Europe. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 25(1), 97-110.
- Kelsen, H. (1955). Foundations of democracy. *Ethics*, 66(1), 1-101.
- Kučera, R. (2012). *Politologická Historie Demokracie*. Filozofická Fakulta UJEP.
- Lauth, H.-J. (2015). The Matrix of Democracy. A Three-Dimensional Approach to the Quality of Democracy and Regime Transformations. *Würzburger Arbeitspapiere zur Politikwissenschaft und Sozialforschung (WAPS)*, 6, 1-30.
- Levine, D.H. & Molina, J.E. (Hrsg.). (2011). *The Quality of Democracy in Latin America*. Lynne Rienner.

- Levitsky, S. & Way, L. (2010). *Competitive Authoritarianism: Hybrid Regimes After the Cold War*. Cambridge University Press.
- Levitsky, S. & Way, L. (2015). The Myth of Democratic Recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 45-58.
- Lindberg, S.I. (2004). The Democratic Qualities of Competitive Elections: Participation, Competition and Legitimacy in Africa. *Commonwealth & Comparative Politics*, 42(1), 61-105.
- Lipset, S.M. (1959). Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *American Political Science Review*, 53(1), 69-105.
- Lipset, S.M. (1994). „The Social Requisites of Democracy Revisited. *American Sociological Review*, 59(1), 1-22.
- Lührmann, A., Mechkova, V., Dahlum, S., Maxwell, L., Olin, M., Sanhueza, P.C., Sigman, R., Wilson, M.C. & Lindberg, S.I. (2018). State of the World 2017: Autocratization and Exclusion? *Democratization*, 25(8), 1321-1340.
- Magaloni, B. & Kricheli, R. (2010). Political Order and One-Party Rule. *Annual Review of Political Science*, 13, 123-143.
- Mair, P. (2014). Democracies. In D. Caramani (Hrsg.), *Comparative Politics* (S. 79-95). Oxford University Press.
- Maškarinec, P. (2019). *Kvalita Demokracie v Mongolsku*. Centrum Pro Studium Demokracie a Kultury.

- Mechkova, V., Lührmann, A. & Lindberg, S.I. (2017). How Much Democratic Backsliding? *Journal of Democracy*, 28(4), 162-169.
- Merkel, W. (2004). Embedded and Defective Democracies. *Democratization*, 11(5), 33-58.
- Morlino, L. (2004). What is a 'Good' Democracy? *Democratization*, 11(5), 10-32.
- Morlino, L. & Quaranta, M. (2016). What is the Impact of the Economic Crisis on Democracy? Evidence from Europe. *International Political Science Review*, 37(5), 618-633.
- Munck, G.L. (2007). The Study of Politics and Democracy: Touchstone of a Research Agenda. In G.L. Munck (Hrsg.), *Regimes and Democracy in Latin America: Theories and Methods* (S. 25-37). Oxford University Press.
- Munck, G.L. (2016). What is Democracy? A Reconceptualization of the Quality of Democracy. *Democratization*, 23(1), 1-26.
- Møller, J. & Skaaning, S.-E. (2013). *Democracy and Democratization in Comparative Perspective: Conceptions. Conjunctures. Causes and Consequences*. Routledge.
- Newton, K. (2012). Curing the Democratic Malaise with Democratic Innovations. In B. Geissel & K. Newton (Hrsg.), *Evaluating Democratic Innovations Curing the Democratic Malaise?* (S. 3-20). Routledge.

- Norris, P. (Hrsg.). (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford University Press.
- O'Donnell, G. & Schmitter, P.C. (1986). *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions about Uncertain Democracies*. Johns Hopkins University Press.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.
- Pharr, S.J. & Putnam, R.D. (2000). *Disaffected Democracies: What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton University Press.
- Pickel, S., Breustedt, W. & Smolka, T. (2016). Measuring the Quality of Democracy: Why Include the Citizens' Perspective? *International Political Science Review*, 37(5), 645-655.
- Plattner, M.F. (2005). A Skeptical Perspective. In L. Diamond & L. Morlino (Hrsg.), *Assessing the Quality of Democracy* (S. 77-81). Johns Hopkins University Press.
- Plattner, M.F. (2015). Is Democracy in Decline? *Journal of Democracy*, 26(1), 5-10.
- Popper, K.R. (1945). *The Open Society and its Enemies*. Routledge.
- Przeworski, A. (1991). *Democracy and the Market: Political and Economic Reforms in Eastern Europe and Latin America*. Cambridge University Press.

- Przeworski, A. (2003). Minimalist Conception of Democracy: A Defense. In R. Dahl, I. Shapiro & J.A. Cheibub (Hrsg.), *The Democracy Sourcebook* (S. 12-17). MIT Press.
- Przeworski, A., & Limongi, F. (1997). Modernization: Theories and Facts. *World Politics*, 49(2), 155-183.
- Przeworski, A., Alvarez, M., Cheibub, J.A., & Limongi, F. (1996). What Makes Democracies Endure? *Journal of Democracy*, 7(1), 39-55.
- Qi, L., & Shin, D.C. (2011). How Mass Political Attitudes Affect Democratization: Exploring the Facilitating Role Critical Democrats Play in the Process. *International Political Science Review*, 32(3), 245-262.
- Ringen, S. (2011). The Measurement of Democracy: Towards a New Paradigm. *Society*, 48(1), 12-16.
- Roberts, A. (2005). The Quality of Democracy. *Comparative Politics*, 37(3), 357-376.
- Roberts, A. (2010). *The Quality of Democracy in Eastern Europe. Public Preferences and Policy Reforms*. Cambridge University Press.
- Rothstein B. (2009). Creating Political Legitimacy: Electoral Democracy Versus Quality of Government. *American Behavioral Scientist*, 53(3), 311-330.
- Rueschemeyer, D. (2004). Addressing Inequality. *Journal of Democracy*, 15(4), 76-90.

- Sabl, A. (2011). Managing Disagreement: A Defense of Regime Bias. *Society*, 48(1), 19-23.
- Saffon, M.P., & Urbinati, N. (2013). Procedural Democracy. The Bulwark of Equal Liberty. *Political Theory*, 41(3), 441-481.
- Schedler, A. (1998). What is Democratic Consolidation? *Journal of Democracy*, 9(2), 91-107.
- Schedler, A. (2002). The Menu of Manipulation. *Journal of Democracy*, 13(2), 36-50.
- Schmitter, P.C. (2015). Crisis and Transition. But Not Decline. *Journal of Democracy*, 26(1), 32-44.
- Schmitter, P.C., & Karl, T.L. (1991). What Democracy is...and is Not. *Journal of Democracy*, 2(3), 75-88.
- Schneider, C., & Schmitter, P. (2004). Liberalization, Transition and Consolidation: Measuring the Components of Democratization. *Democratization*, 11, 59-90.
- Schumpeter, J.A. (2003). Capitalism, Socialism, and Democracy. In R. Dahl, I. Shapiro & J.A. Cheibub (Hrsg.), *The Democracy Sourcebook* (S. 5-11). MIT Press.
- Sigman, R., & Lindberg, S.I. (2019). Democracy for All: Conceptualizing and Measuring Egalitarian Democracy. *Political Science Research and Methods*, 7(3), 595-612
- Svensson, P. (1995). *Teorie Demokracie*. Centrum Pro Studium Demokracie a Kultury, Brno.

Teorell, J. (2010). *Determinants of Democratization: Explaining Regime Change in the World, 1972-2006*. Cambridge University Press.

Zakaria, F. (2003). *The Future of Freedom. Illiberal Democracy at Home and Abroad*. W. W. Norton & Company.

4. Zivilcourage-Training als Instrument politischer Bildungsarbeit

Zivilcourage wird oft gleichgesetzt mit dem Mut einzelner, sich für andere Menschen in gefährlichen Situationen einzusetzen (zur begrifflichen Abgrenzung siehe Kapitel 1). Doch um Zivilcourage zeigen zu können, muss man kein:e Held:in sein. Auch kleinere Aktionen können viel bewirken – wie, das kann man in Ausbildungen der Aktion Zivilcourage e.V. lernen, die im Zentrum dieses Kapitels stehen. Es wird erläutert, was politische Bildung bedeutet, wie der Verein seine Rolle als politischer Bildner ausfüllt und wie die Trainings in die politische Bildungsarbeit integriert werden können.

Was ist politische Bildung?

„Politische Bildung ist ein notwendiger Bestandteil der freien und offenen Gesellschaft, da sie eine wehrhafte und streitbare Demokratie stärkt“ (Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2022).

Wir brauchen politische Bildung. Das Bundesministerium des Inneren und für Heimat betont insbesondere die Wehrhaftigkeit der Demokratie. Das obige Zitat

* Yvonne Bonfert ist Referentin (für Schulen ab Klasse 7) der Aktion Zivilcourage e.V. Gemeinsam mit Sarah Junghans hat sie im Rahmen des Projekts CouReg die Ausbildung und Begleitung der Studierenden übernommen.

verdeutlicht dies: Demokratie muss verteidigt, erkämpft oder erstritten werden – politische Bildung ist eine Art Rüstzeug dafür.

Bei der Definition politischer Bildung steht man vor einem heterogenen Forschungsfeld, das verschiedene Strömungen und Streitpunkte beinhaltet. Das Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland auf der Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung etwa definiert den Begriff wie folgt: Politische Bildung „in einem engeren Sinne ist die Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“ (Massing, 2013). Als politische Bildner:innen können wir uns so gesehen als Trainer:innen verstehen, die Menschen jene Kenntnisse und Fähigkeiten beibringen, die sie für ihre Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben brauchen. Die Inhalte dieser Trainings wiederum stammen aus einer ganzen Reihe von Disziplinen und Fachbereichen.

In der Fachwissenschaft gibt es eine Abgrenzung zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik. Während sich vereinfacht gesagt die politische Bildung vor allem auf die Entwicklung von politischer Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz im Unterricht konzentriert, verfolgt die Demokratiepädagogik noch

stärker den Ansatz, persönliche Erfahrungen durch Handeln in Initiativen und Projekten zu forcieren (Groll, 2011). Goll beschreibt, dass beide Herangehensweisen als einander ergänzend betrachtet werden können. Das leitet auch die Arbeit der Aktion Zivilcourage: Auf der einen Seite steht das Vermitteln von Kenntnissen über das demokratische politische System mit dem Ziel, autonome und mündige Bürger:innen zu erziehen (Massing, 2013). Auf der anderen Seite wollen wir demokratische Erfahrungen vermitteln und die Zivilgesellschaft stärken.

Wie arbeitet der Verein Aktion Zivilcourage als politischer Bildner?

Die Aktion Zivilcourage wurde Ende der 1990er Jahre als Initiative von jungen Menschen gegründet. Hintergrund waren hohe Kommunalwahlergebnisse rechtsextremer Parteien im damaligen Landkreis Sächsische Schweiz und eine zunehmende Gewaltbereitschaft junger Menschen. Überregionale Bekanntheit erlangte vor allem die 2001 verbotene Gruppierung „Skinheads Sächsische Schweiz“.

Heute ist die Aktion Zivilcourage ein anerkannter Verein, der eine breite Palette an Bildungsangeboten für alle Altersgruppen anbietet. Ihr Schwerpunkt liegt in der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung. Sie arbeitet sachsenweit, wobei sie vor allem Menschen im ländlichen Raum stärken will.

Der Verein vertritt die Überzeugung, dass sich eine lebendige und stabile Demokratie durch selbstbewusste

Menschen auszeichnet, die am Gemeinwesen mitwirken. Das Engagement jedes einzelnen Menschen für Demokratie, so der Leitgedanke, wird vor allem durch motivierende und positive Erfahrungen gefördert. Die Basis dieser Erfahrungen sieht der Verein in der Achtung der Menschenwürde und der freiheitlich demokratischen Grundordnung.

Das Handeln der Aktion Zivilcourage zielt darauf ab, Perspektiven für gesellschaftliches Engagement zu eröffnen und Demokratie erlebbar zu machen. Der Verein ermutigt Menschen dazu, Verantwortung für die friedliche Gestaltung ihres sozialen Umfelds zu übernehmen, Herausforderungen anzusprechen und gemeinsam anzupacken. Grundvoraussetzung für alle das ist stets der Dialog aller Beteiligten.

Die Aktion Zivilcourage ist freier Träger der Jugendhilfe. Darüber hinaus arbeitet der Verein auch mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen sowie kommunalen Verantwortungsträger:innen zusammen. Einige konkrete Angebote werden im Folgenden näher beschrieben.

Begegnungs- und Austauschformate

Der Verein organisiert Begegnungen und moderiert Dialoge zwischen Menschen mit ganz verschiedenen Hintergründen. Der persönliche Kontakt schafft die Grundlage für gegenseitiges Vertrauen und ein wertschätzendes Miteinander. Wenn Akteure aus Zivilgesellschaft, Sicherheitsbehörden und Verwaltung in

Austauschformaten ins Gespräch kommen, dann das den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Bei gesellschaftlichen Konflikten bringt der Verein kontroverse Meinungen an einen Tisch. Die Diskussionen begleitet er durch innovative Methoden der Konfliktmoderation. Damit wird der Blick auf andere Perspektiven gefördert und es werden neue Aktivitäten angeregt.

Bildungsangebote

Der Verein führt Workshops und Fortbildungen für alle Altersgruppen durch – für Kinder ebenso wie für Senior:innen. Der Schwerpunkt liegt auch hier in der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung. Das langfristige Ziel des Vereins ist es, möglichst viele Menschen in Sachsen zur aktiven und wirksamen Teilnahme an der Gesellschaft zu befähigen. Dabei arbeitet der Verein an gesellschaftlichen Grundphänomenen und Basisproblemen. Es geht ihm um „Ordnung, Wandel, Werte und Interessen, Probleme und Konflikte, Prinzipien und Regeln der Entscheidung sowie Verwirklichungschancen“ (Hedtke, 2014, S. 49).

Gemeinwesenarbeit

Der Verein unterstützt Menschen dabei, ihre Ideen zu realisieren und an kommunalen Prozessen teilzuhaben. Bürgerschaftliches Engagement wird durch Beratungen, Moderationen und Prozessbegleitungen sowie Weiterbildungen gestärkt. Regionale Strukturen werden einbezogen, ausgebaut oder gemeinsam aufgebaut. Die

Themen und Ideen entstehen bei den Menschen vor Ort. Engagierte Jugendliche und Erwachsene haben beispielsweise einen selbstorganisierten Jugendclub, ein Straßenfest oder die Einführung von kostenfreien Frauenhygieneprodukten an einer Schule realisiert.

Grundsätze der politischen Bildungsarbeit bei der Aktion Zivilcourage e.V.

Die Aktion Zivilcourage ist ein zivilgesellschaftlicher Akteur der politischen Bildung. Der Verein ist überparteilich tätig und will Menschen dazu befähigen, zentrale Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens verstehen, erklären und bearbeiten zu können (Hedtke, 2014). Politische Bildung droht häufig, in Ideologie und Umsturzabsichten eines gesellschaftlichen Systems abzudriften. Aus diesem Grund sind die Leitlinien des Beutelsbacher Konsens und die Orientierung an den Menschenrechten wichtige Grundpfeiler für die Arbeit des Vereins.

Der Beutelsbacher Konsens ist aus einem Streit führender Fachdidaktiker:innen verschiedener Lager der politischen Bildung in den 1970er Jahren entstanden. Im Zuge der 68er-Bewegung gab es in der politischen Bildung ein ‚konservatives‘ Lager, das vor allem die Verteidigung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung und der sozialen Marktwirtschaft als zentral erachtete. Ihm gegenüber stand ein ‚linkes‘ Lager, das die Demokratisierung der Gesellschaft in den Mittelpunkt stellte. Im Jahr 1976 konnte dieser Streit auf einer Tagung im bayerischen

Beutelsbach beigelegt werden. Dort stand zur Diskussion, ob es einen Minimalkonsens in der politischen Bildung geben kann. Formal wurde dieser zwar nicht gefunden. Allerdings existiert ein Bericht von Hans Georg Wehling zur Tagung, der drei Grundprinzipien der politischen Bildung festschreibt, die bis heute Gültigkeit haben (Sander, 2014):

„1. Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der - rundum akzeptierten - Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch

dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren,

sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich - etwa gegen Herman Giesecke und Rolf Schmiederer - erhobene Vorwurf einer „Rückkehr zur Formalität“, um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht“ (Wehling, 1977, S. 179–180).

Bei der Arbeit der Aktion Zivilcourage werden diese drei Punkte bei jedem Angebot mitgedacht. Der Beutelsbacher Konsens wird nicht nur inhaltlich und methodisch angewendet, sondern auch die persönliche Haltung der trainierenden Person spielt eine Rolle. Die grundsätzlichen Ziele der politischen Bildung, den Teilnehmer:innen politische Urteils- und Handlungskompetenz sowie Methodenkompetenz zu vermitteln, muss das erklärte Ziel der pädagogisch handelnden Person sein. In der Praxis bedeutet das folgendes:

Überwältigungsverbot

Ein:e Trainer:in darf eine politische Einstellung haben. In der Vorbereitung ist es allerdings erforderlich, diese genau zu reflektieren und nicht zum Gegenstand des Workshops zu machen. Die Teilnehmer:innen sollen in die Lage

gebracht werden, sich selbst eine Meinung zu bilden. Dafür müssen sie verschiedene Perspektiven kennen – es gilt, diese sichtbar zu machen. Ein vielfältiges Spektrum an Meinungen im Workshop ist erwünscht und erforderlich. Klar widersprochen werden muss nur, wenn Meinungen dem Grundgesetz widersprechen.

Kontroversitätsgebot

Alles, was in der Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, muss auch im Workshop kontrovers diskutiert werden. Dies kann beispielweise über das Einbeziehen von aktuellen oder historischen Diskursen ermöglicht werden. Auch das Einnehmen einer kontroversen Haltung kann dazu beitragen, möglichst unterschiedlichen Blickwinkeln Raum zu geben.

Schüler:innen-Orientierung

Der/die Trainer:in muss einen Bezug zur persönlichen Lebensrealität der Teilnehmer:innen herstellen. Dies kann über das Einbeziehen von Erfahrungen der Teilnehmer:innen ebenso geschehen wie über Beispiele aus ihrer Lebensrealität. Methoden und Übungen müssen so gestaltet sein, dass die Teilnehmer:innen einen Mehrwert für sich daraus ziehen und sich angesprochen fühlen. Der Komplexitätsgrad der Inhalte und Methoden muss angemessen sein.

Bei der fachlichen Ausrichtung des Vereins nimmt dieser eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf die politische Bildung ein und lässt Wissen aus unterschiedlichen

sozialwissenschaftlichen Disziplinen in die Erstellung der Bildungsangebote einfließen. So ist beispielweise die Auseinandersetzung mit Medienwissenschaft, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft und Sozialpädagogik in den meisten Angeboten hilfreich. Was bedeutet das praktisch? Im Themenkomplex Zivilcourage haben wir beispielsweise Elemente, die sich mit Rechtsextremismus beschäftigen, es findet eine Auseinandersetzung mit Hass und Gewalt in den Medien statt sowie eine psychologische Betrachtung des Bystander-Effekts, um nur einige zu nennen.

Die Themen der Bildungsarbeit der Aktion Zivilcourage orientieren sich in erster Linie an klassischen Inhaltsfeldern wie „Individuum und Gesellschaft, Demokratie, Recht und Rechtsprechung, Internationale Beziehungen und Globalisierung, Markt und Wirtschaftsordnung sowie Medien“ (Hedtke, 2014, S. 51). Dabei liegt der Fokus auf den Bedarfen der Zielgruppe und den gesellschaftlichen Herausforderungen. Das bedeutet, dass auch aktuelle gesellschaftliche Diskurse kontinuierlich in die Bildungsangebote des Vereins einfließen. Im Frühjahr 2022 wurde beispielsweise ein Angebot zum Thema Krieg und Humanitäres Völkerrecht aufgelegt. Insbesondere in Schulen gab es zu der Zeit einen großen Bedarf zum Thema Krieg zu sprechen.

Mit dem Ansatz der Demokratiepädagogik ist auch das Erfahrbarmachen von Demokratie und die Arbeit in Projekten wichtig für den Verein. Die dreiteilige

Workshop-Reihe „Kommunalpolitik und ich“ verbindet beispielsweise praktische Anliegen von Jugendlichen mit der Theorie, um die Funktionsweise einer Kommune. Als Kooperationspartner sind sowohl die Schule als auch die Gemeinde- bzw. Stadtverwaltung mit an Bord. Eine Schulklasse hat durch den Workshop zum Beispiel das Anliegen umgesetzt, einen Moped-Parkplatz an ihrer Schule bauen zu lassen. Ein weiteres Angebot wie „Lernen durch Engagement“ verknüpft lehrplanbezogenes, kognitives Lernen im Unterricht mit gesellschaftlichem Engagement im Stadtteil oder in der Gemeinde. Beispielsweise hat eine Schulkasse im Musik- und Englischunterricht ein Weihnachtssingen für Senior:innen organisiert und durchgeführt.

Warum sind Zivilcourage-Trainings ein Instrument der politischen Bildungsarbeit?

Wie in Kapitel 1 beschrieben, ist Zivilcourage ein prosoziales Verhalten, das über das einfache Helfen hinausgeht. Wenn ein Mensch Zivilcourage zeigt, entsteht immer auch ein Risiko, selbst psychischer oder physischer Gewalt ausgesetzt zu sein. Dabei zeigen Menschen Zivilcourage ungeachtet dessen, ob sie eine Person kennen oder nicht. Die Motive für zivilcouragiertes Handeln können mit dem Wunsch nach Gerechtigkeit, dem Einhalten von demokratischen Werten, Normen und Regeln verbunden sein. Kurzum: Zivilcourage ist darauf ausgelegt, als aktives Mitglied der Gesellschaft

Demokratie auszuleben. Damit fällt das Lernen von Zivilcourage in das Themenfeld der politischen Bildung.

In der Konzeption der Trainings können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Je nachdem, mit welcher Zielgruppe, welchen Vorerfahrungen und welchen Zielen eine Gruppe ein Training anfragt, werden die vielfältigen Aspekte von Zivilcourage unterschiedlich stark behandelt.

Zivilcourage-Trainings verbinden das Vermitteln von Wissen über Zivilcourage mit dem Trainieren von Handlungsmöglichkeiten für Situationen, in denen Menschen Gewalt ausgesetzt sind. Das Thema Gewalt ist ein wichtiger Aspekt von Zivilcourage, weil man erkennen können muss, dass gegen Normen, Werte, oder Rechte verstoßen wurde und eine betroffene Person oder Gruppe Unterstützung benötigt. In den Trainings steht das Thema Gewalt daher oft im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang kann man die Menschenrechte ansprechen: Deren Verletzung führt dazu, dass Menschen Gewalt ausgesetzt sind und man zivilcouragiert handeln muss. Neben dem theoretischen Wissen über Menschenrechte und Gewalt ist das Einbinden von persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer:innen wichtig. Die meisten Menschen sind selbst schon mal Zeug:in von Gewaltsituationen geworden oder waren selbst davon betroffen. Dazu gehören Mobbing-Erfahrungen in der Schule, sexuelle Belästigungen im Park, rassistische Übergriffe im Supermarkt und viele weitere Erlebnisse.

Um Zivilcourage zeigen zu können, braucht es allerdings auch eine gewisse Handlungssicherheit. Situationen, die Zivilcourage erfordern, haben einen Handlungsdruck. Sie setzen die Personen, die Zivilcourage zeigen wollen, dem Risiko aus, selbst betroffen von physischer oder psychischer Gewalt zu werden. Oft kommt es in solchen Situationen darum zum Bystander-Effekt: Beobachter:innen einer Situation übernehmen keine Verantwortung und schieben diese unbewusst auf andere Personen in ihrer Umgebung, die auch eingreifen könnten und vielleicht stärker oder eher zuständig auf sie wirken. Dieses Phänomen nennt sich Verantwortungsdiffusion. Ein Ziel von Zivilcourage-Trainings ist es, diese zu verringern. Durch das Üben von Handlungsmöglichkeiten in kritischen Situationen werden Handlungsspielräume aufgezeigt, die insbesondere das eigene Risiko, Gewalt zu erfahren, verringern – und es damit auch erleichtern, Betroffenen von Gewalt zur Seite zu stehen.

Alle Menschen können in eine Situation geraten, in denen das Zeigen von Zivilcourage ihr Leid abmildern oder sogar verhindern kann. Zivilcourage ist ein selbstloses Verhalten, das im Umkehrschluss zum Erhalt einer friedlichen Gesellschaft beiträgt, in der Menschen ohne Angst miteinander leben können.

Literatur

- Bundesministerium des Inneren und für Heimat. (2022). *Politische Bildung*.
<https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html>
- Groll, T. (2011). Einführung: Demokratie- und/oder Politik-Lernen Bildung für die Demokratie. In T. Groll (Hrsg.), *Beiträge von Politikunterricht und Demokratiepädagogik* (S. 5–11). Wochenschau Verlag.
- Hedtke, R. (2014). Fachwissenschaftliche Grundlagenpolitischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., S. 42–52). Wochenschau Verlag.
- Massing, P. (2013). Politische Bildung. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. (7.). Springer VS.
<https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/>
- Sander, W. (2014). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., S. 15–30). Wochenschau Verlag.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele

& H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Ernst Klett.

5. Der Peer-Ansatz

Im Rahmen der beiden Jugendprojekte „Ich bin wählerisch!“ (seit 2013) und „Goodbye Hate Speech“ (seit 2020) führt die Aktion Zivilcourage e.V. seit vielen Jahren erfolgreich den Peer-Ansatz durch. Diesem Ansatz folgend bildete sie als Projektpartner auch im deutsch-tschechischen Projekt CouReg Studierende als Peers aus. In zahlreichen Ausbildungen zu unterschiedlichen Themen, die die Aktion Zivilcourage durchführt, konnte der Verein das methodische Vorgehen ausführlich erproben, reflektieren und weiterentwickeln. Im Folgenden wird beschrieben, was es mit Peer-Education auf sich hat und wie sie konkret funktioniert.

Definition von Peer-Education

Der Peer-Education-Ansatz macht sich die besondere Beziehung von Peers zunutze, also einer Gruppe Gleichaltriger, die als Peer-Group die zentrale Bezugsgruppe für junge Menschen auf dem Weg in die Gesellschaft ist (Nörber, 2010). Somit stellt Peer-Education einen „pädagogischen Arbeitsansatz dar, der gleichermaßen Bildungs- und Erziehungsaspekte umfasst“

* Franz Werner ist als Referent der Aktion Zivilcourage e.V. verantwortlich für Peer-Projekte mit Jugendlichen.

† Sabrina Repp ist Büroleiterin des SPD-Politikers Julian Barlen (MdL) und war Projektmitarbeiterin der Aktion Zivilcourage e.V.

(Nörber, 2010, S. 75). Peer-Education ist neben Peer-Counseling oder Peer-Tutoring und einigen anderen nur eine Form des Peer-Involvements, also des gezielten Einsatzes gleichaltriger Jugendlicher als pädagogisches Instrument (Neumann-Braun et al., 2012). Kern von Peer-Education ist es, junge Menschen in die Bildung Gleichaltriger gewinnbringend einzubeziehen.

Peer-Education als pädagogischer Ansatz ermöglicht das Lernen von und mit Menschen, die einen ähnlichen Erfahrungshintergrund haben und ihre Lebenswelten teilen (Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V., 2019). Dieses Lernen gelingt umso besser, wenn die jungen Menschen nicht nur das Alter, sondern auch Erfahrungen und Lebenssituationen teilen.

Kennzeichen von Peer-Education

Martin Nörber spricht bei Peer-Education von einer intentionalen Nutzung dieses Ansatzes zur Aneignung von Wissen und Kompetenzen (Nörber, 2003). Dabei könne zwischen zwei Gruppen unterschieden werden. Zum einen den *agierenden Peers*, den Engagierten, und zum anderen den *agitierten Peers*, der Zielgruppe.

Die Engagierten erlernen, meist angeleitet durch Erwachsene, Kenntnisse und Kompetenzen, welche sie dann an Mitglieder ihrer Peer-Gruppe in ihrer eigenen Art und Weise weitergeben. Zentral ist dabei die Prämisse, dass Jugendliche neues Wissen besser von Gleichaltrigen lernen als von Erwachsenen. Gleichzeitig erlangen die

Engagierten nicht nur neue Wissensbestände, sondern auch wichtige pädagogische Fähigkeiten. Die Begleitpersonen übertragen die Verantwortung auf die Peers und wirken lediglich bei Bedarf unterstützend und beratend. Das habe den Effekt, dass die Engagierten selbstbewusster, -sicherer und offener würden. Außerdem soll es ihnen helfen, Anforderungen besser bewältigen und ihre Meinung freier äußern zu können sowie sozial kompetenter zu agieren (Nörber, 2003). Außerdem hat der Ansatz eine Empowerment-Wirkung, indem er die Jugendlichen in ihrem Handeln bestärkt (Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V., 2019). Wichtig sei zudem, dass Jugendliche als Expert:innen für ihren Lebensbereich angesehen und durch die zahlreichen Beteiligungsmöglichkeiten wirkliche Demokratie ermöglicht werde.

Projektleiter:innen wiederum müssen dazu bereit sein, von Jugendlichen zu lernen, sie als Partner:innen anzusehen und ihr Denken und Wissen als wichtige Ressource zu respektieren. Bothe et al. betonen, dass Peer-Projekte nur durch aktive Beteiligung und Engagement funktionieren (Bothe et al., 2019). Den Jugendlichen müsse also aktiv Verantwortung übertragen werden. Die Begleitung sollte außerdem von regelmäßigen Zusammenkünften von Peers und Betreuer:innen geprägt sein, die nicht nur Austausch und Reflexion ermöglichen, sondern in deren Rahmen auch neue Methoden und Inhalte erlernt sowie eigene Ideen umgesetzt werden können. Die Leiter:innen

moderieren diese Treffen, vermitteln bei Konflikten und motivieren die Teilnehmer:innen (Kahr, 2003).

Warum nutzt die Aktion Zivilcourage den Ansatz?

Der Verein nutzt den Peer-Ansatz seit vielen Jahren erfolgreich in der Umsetzung verschiedener Jugendprojekte zu Themen wie Wahlen, kritisch-reflektierte Meinungsbildung, demokratische Werte, Verschwörungsideologien, Hate Speech, Fake News, Rechtsextremismus oder Zivilcourage. Die Gründe dafür sind sehr vielschichtig. Zum einen ermöglicht der Peer-Ansatz eine direkte Anbindung gesellschaftlich relevanter und aktueller Themenschwerpunkte an die vorgegebenen Lehrplaninhalte des schulischen Systems. Der Einsatz der jugendlichen Peers lockert das Unterrichtsgeschehen auf und erweitert es thematisch. Zum anderen findet bei den ausgebildeten Peers ein wirkungsorientierter Kompetenzaufbau statt, denn durch die Teilnahme an den Ausbildungsprogrammen entwickeln (oder verstetigen) sie die Fähigkeit zur kritischen Reflexion von politischen und gesellschaftlichen Diskursen. Diese Abwägungsprozesse befähigen die jungen Menschen, informierte Entscheidungen zu treffen und folglich ein eigenes Wertesystem zu entwickeln. Die Peers als primäre Zielgruppe erfahren durch den Ansatz also einen enormen Gewinn an Handlungsfähigkeit, die für das demokratische Zusammenleben von großer Bedeutung ist.

Darüber hinaus profitiert auch die sekundäre Zielgruppe, die Teilnehmer:innen der Peer-Workshops in den Schulen

und Jugendeinrichtungen. Der Einsatz der Peers multipliziert das erlernte Wissen und im Rahmen des Workshops können Diskussionen auf Augenhöhe stattfinden. Dass die Wissensvermittlung und die Auseinandersetzung mit dem Thema zwischen Personen gleichen Alters und/oder gleichen Ranges stattfindet, ist eines der wichtigsten Argumente für die Umsetzung von Peer-Programmen. Nach diesen Workshops verfällt das Wissen nicht, sondern kann langfristig konserviert werden – schließlich verbleiben die jugendlichen Peers auch nach dem Einsatz als Workshopleiter:in im Umfeld der sekundären Zielgruppe. Das ist ein entscheidender Vorteil im Vergleich zu einem Bildungstag, der von einer externen Person durchgeführt wird, die am Ende des Tages wieder abreist.

In Befragungen berichten viele der Teilnehmer:innen über ein gesteigertes Gefühl der Selbstwirksamkeit im Nachgang einer Peer-Ausbildung der Aktion Zivilcourage. Beispielsweise beteiligen sie sich im Anschluss häufiger an politischen Diskussionen oder reagieren auf Hasskommentare und Falschnachrichten im Netz. Immer wieder gibt es auch Jugendliche, die weiterhin an den angebotenen Peer-Programmen mitwirken, sich zu anderen Themenschwerpunkten ausbilden lassen und Alumni-Veranstaltungen im Rahmen einer Steuerungsgruppe mitorganisieren.

Wie lässt sich der Peer-Ansatz in der Praxis nutzen?

Der Peer-Ansatz lässt sich auf vielfältige Weise in der Praxis der politischen Bildung einsetzen. Das zeigen nicht nur das diesem Buch zugrundeliegenden Projekt „CouReg“, sondern auch die Projekte „Ich bin wählerisch!“ (seit 2013) und „Goodbye Hate Speech“ (seit 2020) der Aktion Zivilcourage. Alle drei Programme zielen darauf ab, Jugendliche und junge Menschen im Umgang mit politischen und gesellschaftlichen Themen fit zu machen und ihre Handlungskompetenz zu stärken.

So gibt etwa „Goodbye Hatespeech“ jungen Menschen Fähigkeiten an die Hand, Diskussionen mit ihren Mitschüler:innen und Freund:innen zu den Themen Hate Speech, Fake News und Online-Extremismus anzuleiten. Bei „Ich bin wählerisch!“ liegt der Fokus darin, eine reflektierte Meinungsbildung von jungen Menschen zu bewirken und Grundpfeiler der Demokratie, wie faire und freie Wahlen oder die freiheitliche demokratische Grundordnung, durch Partizipation und Interaktivität erfahrbar zu machen. Im Unterschied zu den oben genannten Projekten richtet sich das Projekt CouReg an Studierende und Schüler:innen der deutsch-tschechischen Grenzregion, mit dem Ziel Handlungskompetenzen für Zivilcourage zu trainieren.

Der Peer-Ansatz wird in den Projekten in zwei Schritten verwendet. Zunächst werden Schüler:innen oder Studierende, die sich freiwillig zu einem Thema als Multiplikator:in ausbilden lassen, in mehrtägigen

Ausbildungen geschult. Im Anschluss an dieses Training sind sie selbst Expert:innen in diesem Themengebiet und können ihr Wissen weitergeben. Wichtig ist, dass nicht nur Kenntnisse, sondern explizit auch Kompetenzen, etwa Moderations- und Rhetorikfähigkeiten, vermittelt werden. Diese Ausbildungen setzen ein hohes Maß an Partizipation und den Willen, eigene Ideen einzubringen, voraus. Daher werden sie mithilfe von Planspielen, Erklärvideos und spielerischen Auseinandersetzungen mit Themen interaktiv und partizipativ gestaltet.

Der Peer-Ansatz im eigentlichen Sinne greift jedoch erst im Anschluss an die Ausbildungen, indem die ausgebildeten Multiplikator:innen ihr Wissen an Schüler:innen in Workshops weitergeben. In diesen interaktiven Workshops wird eine neue Lehr- und Lernsituation geschaffen, in der nicht, wie gewöhnlich, Lehrer:innen vor der Klasse stehen und den Unterricht leiten, sondern zwei bis drei ausgebildete Multiplikator:innen aus der eigenen Peer-Gruppe Wissen und Kompetenzen vermitteln sollen. Durch diese symmetrischen Lernbeziehungen sind die Schüler:innen in den Klassen eher geneigt, ihre Meinung frei zu äußern und untereinander Konflikt- und Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe zu führen. Hauptaugenmerk liegt auf den ausgebildeten Peers, die das Erlernte durch die Reproduktion in den Workshops festigen und wichtige Fähigkeiten erlernen – etwa den passenden Umgang mit den Schüler:innen, verständliches Darstellen komplexer Sachverhalte oder das Moderieren einer Diskussion. Diese

Selbstwirksamkeitserfahrungen sind insbesondere für die Multiplikator:innen ein entscheidender Prägefaktor in ihrer Entwicklung. Aber auch die Schüler:innen erfahren, wie politische Bildung mithilfe von symmetrischen Beziehungen zueinander möglich und effektiv ist.

Wie sieht eine typische Peer-Ausbildung aus?

Für Peer-Education-Projekte gibt es bei der Aktion Zivilcourage eine intensive inhaltliche und methodische Vorbereitung, bei der interaktive und partizipative Ausbildungsinhalte konzipiert werden. Es wird darauf geachtet, dass die Inhalte und Kompetenzen nicht einfach nur frontal vermittelt werden, sondern der Wissenserwerb durch eine positive Diskussionskultur und Eigeninitiative der Teilnehmer:innen stattfindet. Dabei erfolgt die Ausbildung als Multiplikator:in auf freiwilliger Basis über die Teilnahme an einem Seminar oder an einer dreitägigen Peer-Ausbildung für Schüler:innen.

Mithilfe von Planspielen, Stationsarbeiten oder Diskussionen werden die Jugendlichen angehalten, sich intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen. Anschließend erhalten sie dann die Möglichkeit, ihre eigenen Workshops in einer Werkstatt zu konzipieren, bevor sie diese später in einer Schule oder vor der eigenen Klasse halten. Dabei können sie aus einem Pool an Materialien auswählen, welche Bausteine sie für ihren eigenen Workshop verwenden möchten. Im Rahmen der Ausbildung erproben sie diesen Workshop vor den anderen Teilnehmer:innen und den Ausbildenden, die

wichtige Hinweise und Tipps geben. So sollen sich die Jugendlichen beim Halten ihrer eigenen Peer-Workshops sicher und bestärkt fühlen.

Im Anschluss an die Ausbildung werden die Jugendlichen bei der Durchführung ihrer Workshops an ihren Schulen begleitet. Sofern Hilfe erwünscht ist oder Fragen bestehen, können sich die Multiplikator:innen jederzeit an die Auszubildenden wenden. Die Lehrer:innen begleiten den Prozess lediglich, indem sie, falls notwendig, unterstützen. Ziel sollte es stets sein, dass die Peers ihre Workshops eigenständig und selbstverantwortlich durchführen. Handwerkszeug dazu haben sie in ihrer Ausbildung gelernt, etwa in Workshops zu Moderation und Rhetorik.

In dieser Phase erleben sowohl die Multiplikator:innen als auch Schüler:innen, wie Peer-Education in der Praxis funktioniert. Multiplikator:innen erfahren Selbstwirksamkeit, die sie oftmals für weitere politische Partizipation motiviert. Weitere Workshopangebote, beispielsweise von Peer-Netzwerken, ermöglichen ihnen intensive Auseinandersetzung mit politischen Themen und einen nachhaltigen Austausch mit anderen engagierten Jugendlichen. Als Projektträger unterstützt die Aktion Zivilcourage all das kontinuierlich. Nicht zuletzt wird jede Ausbildung durch intensive Feedbackprozesse begleitet, sodass die Workshops stetig angepasst und verbessert werden können.

Literatur

- Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V. (2019). *lebensweltnah & partizipativ. Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern.* https://ufuq.de/wp-content/uploads/2022/03/GVFD_Peer-Edukation_web_einzelseiten_0612191.pdf
- Kahr, C. (2003). Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte. Ideen und Visionen. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige.* (S. 368–381). Verlagsgruppe Beltz.
- Neumann-Braun, K., Kleinschnittger, V., Baumgärtner, M., Klug, D., Preite, A., & Preite, L. (2012). *Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz* (Forschungsbericht im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Medien Nr. 15/12 Nr. 15/12). https://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/PDFs/Berichte/Bericht_Peer_Education_Publikation_SozialieSicherheit.pdf
- Nörber, M. (2003). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige.* Verlagsgruppe Beltz.
- Nörber, M. (2010). Peer Education. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 3, 75–78.

SARAH JUNGHANS*

6. Konzeption eines Zivilcourage-Workshops

Im Rahmen des Projekts CouReg haben Studierende der Technischen Universität Dresden und der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Ústí nad Labem Forschungsarbeiten erstellt und Bildungsmodule entwickelt und umgesetzt.

Die Bildungsmodule wurden gemäß dem Peer-to-Peer-Ansatz von Studierenden für Schüler:innen entwickelt und an Schulen im deutsch-tschechischen Grenzgebiet umgesetzt. Im Zentrum stand das Thema Zivilcourage. Die Vorbereitungen fanden im Rahmen von (Online-) Seminaren, Blockseminaren und Einzelcoachings statt, die die Aktion Zivilcourage e.V. durchgeführt hat. Im Folgenden wird zunächst beschrieben, wie eine gute Vorbereitung eines Zivilcourage-Workshops gelingt. Im anschließenden Kapitel folgen eine Vorstellung der Inhalte des Workshops und verschiedene Beispiele der Umsetzungen, die als Anregung für die eigene pädagogische Arbeit dienen können.

* Sarah Junghans ist Referentin für Jugend- und Mikroprojektfonds der Aktion Zivilcourage e.V. Gemeinsam mit Yvonne Bonfert hat sie im Rahmen des Projekts CouReg die Ausbildung und Begleitung der Studierenden übernommen.

Den Auftrag klären

Zu Beginn der Planung eines Workshops sollten die Ziele klar definiert werden. Diese werden im Gespräch mit den Auftraggeber:innen gesetzt. Je klarer der Auftrag formuliert werden kann, desto besser. Denn die Methoden im Workshop orientieren sich an den Zielen. Gleichzeitig schaffen die Auftragnehmer:innen im Vorgespräch Klarheit darüber, was sie erreichen können und was nicht.

Mit der Lehrkraft wird im Vorfeld geklärt, ob es bestimmte Vorfälle in der Klasse gegeben hat. Zum Beispiel kann eine Klasse eine Mitschülerin bei einem Autounfall verloren haben, hier könnte also das Thema „wie helfen bei Autounfällen“ die Klasse beschäftigen. Mit dem Vorwissen über Vorkommnisse in der Klasse können Themen, welche besondere Aktualität für die Schüler:innen haben, für den Workshop genutzt werden. Ebenso können Themen, die an potenziell traumatische Ereignisse erinnern, sehr vorsichtig im Workshop eingebettet oder ausgespart werden.

Wichtig ist auch, das Vorwissen der Schüler:innen im Vorfeld abzuklären. Es kann durchaus vorkommen, dass bereits ein Zivilcourage-Workshop stattgefunden hat. Hier sollte man das Vorwissen der Schüler:innen in den Workshop einplanen und es im besten Falle für den Erfolg des Workshops nutzen.

Bei der Vorbereitung mit den Auftraggeber:innen werden auch die Umstände des Workshops geklärt. Wie viele

Schüler:innen werden teilnehmen? Kann ein Stuhlkreis im Klassenraum gebildet werden? Kann man rausgehen für Methoden, die sich besser im Freien ausprobieren lassen, wie beispielsweise die Stopp-Übung? Welche technischen Voraussetzungen sind gegeben? Ist es vielleicht die letzte Stunde vor den Ferien (gelöste Stimmung) oder ein Tag vor einer Prüfung (allgemeine Anspannung)?

Das Konzept: Ziele-Inhalte-Methoden

Basierend auf dem Vorgespräch mit der Lehrkraft wird ein Workshop-Konzept erstellt und verschriftlicht, welches aus drei Komponenten besteht: Ziele, Inhalte und Methoden (kurz ZIM/ZIM-Papier, siehe Abbildung 1). Entsprechend der Ziele und der räumlichen, technischen und sozialen Umstände werden passende Methoden ausgewählt. Hier spielt auch die Länge des Workshops eine Rolle. Zivilcourage-Workshops können für 90 Minuten bis zu einem vollen Tag konzipiert werden. Dabei ist die Grenze nach oben nicht fest, denn mehr Übungssteile einzubauen ist immer möglich.

Das ZIM-Papier ist empfehlenswert, weil es didaktische Entscheidungen transparent und nachvollziehbar macht. Die klare Struktur erlaubt es verschiedenen Teamer:innen, das ZIM zu verstehen und selbst anzuwenden. Durch das ZIM kann man schon bei der Vorbereitung prüfen, ob man die unterschiedlichen Faktoren für das Gelingen von Workshops beachtet hat, wie zum Beispiel einen Methoden-Mix. Nach dem Workshop kann anhand des ZIMs überprüft werden, ob die gewählten Methoden die

Ziele auch erreicht haben. Auf diese Weise sind ZIM-Papiere ein wichtiges Element der Qualitätssicherung.

Erklärung zu den Rubriken im ZIM

Zeit: Um den Workshop stressfrei halten zu können, ist Zeitmanagement wichtig. Nicht nur die Dauer einer Methode sollte vermerkt werden, sondern die Anfangszeit jedes neuen Schritts. So muss man nicht während des Workshops mitrechnen, sondern ein einfacher Abgleich mit der Uhrzeit gibt Auskunft, ob man im Plan liegt.

Ziele: Bei den Zielen werden die gewünschten Ergebnisse einer Methode beschrieben, zum Beispiel kann Ziel einer Erwärmung sein, dass die Schüler:innen bereit sind sich auf das Thema einzulassen und neugierig sind. Ziel der Methode „Gewalt-Skala“ ist das Verständnis für die Subjektivität von Gewalt und der Bedeutung der Opferperspektive.

Inhalte: Bei den Inhalten wird der Ablauf der Methode beschrieben. Es können auch bestimmte Fragen schon vorformuliert werden. Diese Kategorie enthält sozusagen Regieanweisungen für die Workshopleitung.

Methoden: Hier notiert man entweder den Namen der Methode (z.B. Soziometrie, Gruppengespräch im Stuhlkreis oder Stopp-Übung) oder beschreibt sie kurz.

Material: Kurzer Überblick über alle Dinge, die die Methode benötigt: Kreppband, Flipchart, Laptop, etc.

Hut: Wenn es mehr als eine Person gibt, die den Workshop anleitet, kann hier geklärt werden, wer bei welcher Übung „den Hut aufhat“.

ZIM Einführung Pädagogisches Arbeiten in der politischen Bildung

Auftraggeber: TU Dresden / UJEP Usti nad Labem
Datum/ Ort: 17.05.2021, Online
Uhrzeit: 9:20 – 11:20 Uhr
Zielgruppe: Studierende dt/cz

Ziele für den Workshop:

- Die TN kennen Methoden zur Arbeit mit Schüler:innen in Online-Seminaren
- Die TN kennen das Konzept von Peer-to-Peer-Angeboten
- Die TN kennen Grundsätze der politischen Bildung

Vor der Veranstaltung: Mail mit Info: Wir brauchen eure Kamera, eure Mikrofone und ihr benötigt euer Handy.

Zeit	Ziel	Inhalte	Methode	Material	IL
09:10 10'	TN die Möglichkeit bieten sich auf den Workshop einzulassen	Meeting eröffnen	• Smalltalk	• Zoom • Präsentation	beide
Kennenernen Ziele für den Workshop					
09:20 10'		Begrüßung, Vorstellung <ul style="list-style-type: none"> • Seminar-Du anbieten • Vorstellung Referent:innen • Wir werden euch heute sowohl Inhalte vermittelt als auch verschiedene digitale Tools ausprobieren, die ihr später auch selbst im Rahmen eines Online-Seminars verwenden könnt. 	• Vortrag	• Präsentation	Yvonne
Warm up					
09:30 5'	TN lernen sich gegenseitig kennen	<ul style="list-style-type: none"> • Bevor wir euch die Tagesordnung vorstellen, wollen wir auch euch ein bisschen kennenlernen. • Fragen laut vorlesen, Falls Aussagen zutreffen sollen die Schüler:innen dies mit den Reaktionen auf Zoom aufzeigen oder ihre Kamera aufdecken. 	• Spiel: Alle die....	• Kamera bei Zoom	Sarah
Vorstellung der Tagesordnung und Einführung in das Thema Peer-Ausbildung					

Abbildung 1: Auszug eines ZIMs

Faktoren bei der Gestaltung eines Workshops

Der Ablauf des Workshops sollte einem roten Faden folgen, der die Übergänge der einzelnen Methoden logisch und flüssig erscheinen lässt. Das Fazit oder Ergebnis eines Schrittes sollte mühelos in die nächste Phase überleiten. Passende Anmoderationen, die von einem Teil in den nächsten überleiten, können unter „Inhalten“ im ZIM vermerkt werden.

Um verschiedene Lerntypen und Persönlichkeiten gleichermaßen anzusprechen, ist ein Methodenmix wichtig. Viele Gruppendiskussionen nacheinander können ermüdend wirken. Besser ist es, Übungen so abzuwechseln, dass sich Bewegung und Ruhe, Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben in einer angenehmen Balance halten.

Ein Workshop ist keine Vorlesung, sondern das Gestalten von Situationen, in denen sich „Aha!“-Momente einstellen können. Es geht darum, gedankliche Prozesse in Gang zu setzen. Dafür ist es wichtig, dass sich die Teilnehmer:innen aktiv beteiligen. Damit das gelingt und die Teilnehmer:innen aus der passiveren Wissensaufnahme herausfinden, sind Aktivierungsübungen wichtig. Etwa kann eine Erwärmung zu Beginn, bei der alle Beteiligten etwas sagen, die Hürden für spätere Wortmeldungen senken.

Mit einer Gruppe von Menschen zu sprechen hat andere Herausforderungen als ein Zwiegespräch. Es kann zum

Beispiel leicht passieren, dass sich keiner angesprochen fühlt und ein Schweigemoment einsetzt. Das kann verschiedene Ursachen haben:

- Wenn es in der Klasse keine Vertrauensbasis gibt, kann die Sorge, sich vor den anderen zu blamieren, eine Hürde sein, auf Fragen zu antworten.
- Wenn es keine Erwärmung gegeben hat, ist es schwieriger für die Teilnehmer:innen, zum ersten Mal das Wort zu ergreifen und sich vor den anderen sprechen zu hören.
- Die Frage kann zu einfach sein, da jeder glaubt, alle kennen die Antwort, also warum überhaupt antworten? Das gleiche gilt für Suggestivfragen.
- Niemand weiß die Antwort.
- Auf Ja-Nein-Fragen antworten Gruppen manchmal nicht, weil sich die Antwort zu kurz anfühlt.

Bei einer großen Hemmschwelle, vor der ganzen Gruppe zu sprechen, kann man die Antwort in kleinen Murrelgruppen mit dem Nachbarn oder der Nachbarin besprechen lassen. Bei Suggestivfragen oder pro forma Fragen ist es besser, schnell selbst die Antwort zu geben, die jeder sowieso gerade denkt, als darauf zu beharren, dass es jemand ausspricht. Wenn man eine Ja-oder-Nein Frage an eine Gruppe stellen möchte, kann man stattdessen eine Abstimmung durchführen.

Fragen sollte man bewusst planen und vorher ausarbeiten. Mögliche Antworten sollten vorher antizipiert werden, um auf den thematischen Verlauf vorbereitet zu sein. Besonders für Fragen, die eine kontroverse Diskussion einleiten, ist es lohnend, sich vorher intensiv mit dem Thema zu beschäftigen und die aktuellen Hintergründe zu kennen. Beispielsweise kann auf die Frage, ob muslimische Frauen als Richterinnen ein Kopftuch tragen dürfen oder was über den Gehaltsunterschied zwischen Männern und Frauen gedacht wird, eine Aneinanderreihung von Meinungen, Vermutungen und halb-erinnerter Statistiken folgen. Es hat dann zwar eine kontroverse Diskussion zwischen den Schüler:innen stattgefunden, aber niemand weiß mehr als vorher.

Jede Schulklasse ist anders. Es gibt kein Workshop-Konzept, das für alle gleich gut funktioniert. Das Alter und die technischen Voraussetzungen hat man zwar vorher besprochen, aber trotzdem kann es passieren, dass das Internet streikt oder die Klasse an diesem Tag besonders laut ist. Es ist daher nützlich, einen Plan B in der Tasche zu haben. Wenn es kein Internet gibt, hat man die Präsentation auf einem USB-Stick mit oder man stellt die Übung schnell um. Bei einer lauten Klasse kann man beispielsweise Methoden parat haben, die ein hohes Energielevel auffangen können.

Bei der Vorbereitung des Workshops sollte man Abstufungen des Schwierigkeitsgrads mitdenken, um sich während des Workshops mit den präsentierten Inhalten

weiterhin wohl fühlen zu können. Für den Fall, dass der Workshop zu leicht oder zu schwer ist, ist es praktisch, die Methoden schnell anpassen zu können.

Checklisten

Kontakt mit Auftraggeber:in

- Erwartungen der Lehrkraft kennen, gegebenenfalls klären, was der Workshop (nicht) leisten kann.
- Gab es Vorfälle in der Klasse, die bei der Konzeption des Workshops beachtet werden müssen?
- Welchen Erfahrungs- und Wissensstand haben die Schüler:innen?
- Wie viele Teilnehmer:innen sind anwesend?
- Wie sind die technischen Voraussetzungen vor Ort?
- In welchem Kontext kommen die Schüler:innen zum Workshop (Projekttag, letzte Stunde vor den Ferien, etc.)?

Faktoren bei der Gestaltung eines Workshops

- Methodenmix
- Ausformulierte Anmoderationen
- Roter Faden leitet durch den Workshop
- Vorformulierte Fragen
- Aktivierungsmethoden eingebaut
- Thematisch sattelfest
- Workshop-Konzept der Altersgruppe angepasst
- Methoden können variiert werden, falls das Niveau der Schüler:innen anders ist als erwartet

7. Zivilcourage-Training im Jugendalter

Dieses Kapitel beschäftigt sich ausführlich mit Zivilcourage-Workshops. Es zeigt nicht nur, welche Ziele diese Workshops haben, sondern gibt Leser:innen auch Methoden an die Hand, um diese zu erreichen. Außerdem enthält es ein Beispiel für einen Feedback-Bogen, mit dem man den Workshops evaluieren kann. Zum Schluss gibt das Kapitel konkrete Einblicke in die Zivilcourage-Workshops, die Studierende mit Schüler:innen im Projekt CouReg durchgeführt haben.

Was können Zivilcourage-Workshops erreichen?

Die Methoden werden so ausgerichtet, dass die folgenden Ziele erreicht werden können.

Die Teilnehmer:innen...

- ...sind für verschiedene Arten von Gewalt sensibilisiert.
- ...haben ein gestärktes Vertrauen in das eigene Unrechtsbewusstsein.

* Sarah Junghans ist Referentin für Jugend- und Mikroprojektfonds der Aktion Zivilcourage e.V. Gemeinsam mit Yvonne Bonfert hat sie im Rahmen des Projekts CouReg die Ausbildung und Begleitung der Studierenden übernommen.

- ...können Situationen, die Zivilcourage erfordern, leichter erkennen.
- ...sind sich ihrer eigenen Hemmnisse, in Konfliktsituationen einzugreifen, bewusst.
- ...können Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Verhaltens realistisch eingeschätzen.
- ...haben Handlungsmöglichkeiten in Gewaltsituationen trainiert.
- ...haben ihre kommunikativen Fähigkeiten gestärkt.
- ...haben Deeskalationsstrategien kennengelernt und ausprobiert.

Im Folgenden werden einige Methoden vorgestellt, mit denen die verschiedenen Ziele erreicht werden können. Je nach Klassenstufe werden die Methoden angepasst, um an die Lebenswelt der Schüler:innen anknüpfen zu können.

Für Gewalt sensibilisieren

Die Gewalt-Skala

Bei der Methode „Gewalt-Skala“ werden Gruppen gebildet. Jede Gruppe bekommt eine Anzahl von A4-Blättern, auf denen verschiedene Gewaltsituationen (zum Beispiel Mobbing, Auslachen, Einbrecher, Soldat, Foul beim Fußball) abgebildet sind. Auf dem Boden liegt eine Skala von „Gewalt“ bis „keine Gewalt“. Die Gruppen besprechen untereinander, wie sie die Szenarien anordnen

wollen und verteilen die A4-Blätter entsprechend auf dem Boden. Am Ende liegen mehrere Skalen mit unterschiedlichen Ergebnissen nebeneinander. Die Gruppen erläutern dann nacheinander, welche Kriterien sie angewandt haben. Die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse und der Begründungen ist Grundlage für das Fazit, was die Teilnehmer:innen aus der Übung mitnehmen sollen: Personen bewerten Gewalt unterschiedlich. Es gibt keine einheitlichen Maßstäbe. Gewaltformen können unterschiedlich wahrgenommen werden. Daraus folgt: Der eigene Maßstab kann nicht auf andere angewendet werden.

Es kann sein, dass die Gruppen von sich aus anfangen, bestimmte Gewaltformen voneinander zu unterscheiden, zum Beispiel körperliche Gewalt und psychische Gewalt. Wenn nicht, kann zum Ende der Übung eine Übersicht mit verschiedenen Gewaltformen gezeigt werden. Dabei werden die Gewaltarten nebeneinander angeordnet, sodass sich optisch die Gleichwertigkeit der Gewaltformen widerspiegelt. Dabei sollte man auch auf strukturelle Gewalt hinweisen, die selten von den Teilnehmer:innen selbst genannt wird.

Eine der dargestellten Gewaltsituationen ist ein Soldat. Häufig landet der Soldat an den Enden der Skala. Denn entweder wird die Intention des Soldaten in den Vordergrund gestellt – er geht seinem Beruf nach, er hat keine „böse“ Absicht wie beispielsweise ein Einbrecher, der vorsätzlich und zum eigenen Vorteil Schaden anrichtet

– oder es wird der Schaden, der von einem Soldaten ausgehen kann, beachtet. Dann liegt der Soldat ganz oben auf der Gewaltskala. Bei der Auflösung ist es daher wichtig, dass sich die Schüler:innen zuhören und die Argumentation der anderen Gruppen nachvollziehen können. Auch das Einfühlen in andere Perspektiven bereitet auf zivilcouragiertes Handeln vor.

Vertrauen in das eigene Unrechtsbewusstsein stärken

Die Gewalt-Skala

Bei der eben vorgestellten „Gewalt-Skala“ kommen die Schüler:innen über ihre eigenen Wahrnehmungen ins Gespräch. Sie reflektieren, was sie als besonders schlimm empfinden und lernen, ihre Wahrnehmung vor der Gruppe zu vertreten.

Persönliche Erfahrungen

Bei dieser Übung bekommen die Teilnehmer:innen jeweils drei Moderationskarten. Eine für Situationen, in denen Zivilcourage erlebt wurde, eine für Situationen, in denen Zivilcourage erforderlich gewesen wäre und eine Karte für hypothetische Situationen, auf die man gern vorbereitet wäre. Auf Basis der Karten wird nun über die Situationen gesprochen.

Hier werden zum Teil auch Situationen geteilt, die belastend sind. Daher ist ein sensibler und vorsichtiger Umgang mit persönlichen Erfahrungen wichtig. Das kann beispielsweise bedeuten, dass geteilte

Unrechtserfahrungen eine mitfühlende Resonanz erfahren. Wenn Gruppe und Workshopleitung auf die Berichte über persönliche Wahrnehmung von Gewalt affirmativ reagieren, kann das Unrechtsbewusstsein gestärkt werden.

Bystander-Effekt

Unter dem Bystander-Effekt versteht man das Phänomen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass einem Opfer geholfen wird, sinkt, je mehr Menschen die Tat beobachten. Zum einen wegen einer Verantwortungsdiffusion, zum anderen, weil Menschen ihrer eigenen Wahrnehmung nicht glauben, wenn andere auf den gleichen Reiz nicht reagieren. Der Effekt kann an verschiedenen Stellen des Workshops eingebunden werden. Meistens beginnt die Person, die den Workshop leitet, mit der Frage an die Teilnehmer:innen, was einen in Gewaltsituationen am Eingreifen hindert. Die Antworten werden gesammelt und besprochen. Dadurch, dass die Schüler:innen den Bystander-Effekt durchschauen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihrem eigenen Unrechtsbewusstsein Glauben schenken, auch in Situationen, in denen sonst keiner zu reagieren scheint.

Gewaltsituation, die Zivilcourage erfordern, erkennen

Diese Fähigkeit wird durch die eben vorgestellten Methoden zur Gewaltsensibilisierung vorbereitet. Denn nur, wer Gewalt erkennen kann, wird auch zivilcouragiert eingreifen können.

Was ist Zivilcourage?

Bei dieser Methode werden kurze Statements gezeigt mit der Frage „Zivilcourage, ja oder nein?“. Die Schüler:innen stellen sich in einer Soziometrie auf: Die eine Seite des Raumes steht für „ja“, die andere für die Antwort „nein“. Unentschiedene bleiben in der Mitte stehen. Durch die einzelnen Statements wird deutlich, bei welchem Verhalten man von Zivilcourage sprechen kann.

Beispiele:

„Einem vermutlich wohnungslosen Mann ist ein Beutel voller Flaschen gerissen, sie liegen nun auf dem Gehweg verstreut. Ein Mädchen hilft ihm dabei, die Flaschen wieder einzusammeln.“

Erläuterung: Obwohl dieses Verhalten korrekt und höchst anständig ist, kann es nicht als Zivilcourage bezeichnet werden. Der Mann ist keiner akuten Bedrohung ausgesetzt und das Aufheben der Flaschen erfordert keinen Mut. Dennoch kann auch dieses Beispiel kontrovers diskutiert werden. Sofern der Mann als jemand gelesen wird, der struktureller Gewalt ausgesetzt ist, die durch seinen gesellschaftlichen Status entsteht, kann das Helfen durchaus eine Form der Zivilcourage sein. In dem Fall ist das Zuwenden zu Menschen, die gesellschaftlich am Rand stehen, eine Form der Zivilcourage, wenngleich nur ein sehr geringes Risiko für die helfende Person besteht, Nachteile in Kauf nehmen zu müssen.

Hintergrund: Mit dieser Aussage wird Zivilcourage von prosozialem Hilfeverhalten abgegrenzt und Mut als charakteristisches Merkmal herausgearbeitet. Trotzdem ist die Einschätzung immer kontextabhängig.

„Eine Frau stellt sich einer Demo für mehr Rechte für Menschen mit Behinderung entgegen.“ Versus „Eine Frau stellt sich einer Neonazi-Demo entgegen.“

Erläuterung: In der ersten Situation handelt es sich nicht um Zivilcourage, weil weder die Integrität noch die Würde einer Person geschützt wird. Bei der zweiten Situation handelt es sich um Zivilcourage, weil sich die Frau einer menschenverachtenden Ideologie entgegenstellt.

Hintergrund: Bei diesem Vergleich wird verdeutlicht, dass zivilcouragiertes Handeln auf Werten basiert. Eine kontroverse Meinung zu verteidigen kann zwar mutig sein – ist diese aber nicht mit den Menschenrechten vereinbar, dann handelt es sich nicht um Zivilcourage.

„Im Zug unterhalten sich zwei Personen laut darüber, dass sie sich freuen, wenn Flüchtlinge im Meer ertrinken und hier die ein oder andere Behausung Feuer fängt. Eine Frau steht auf, stellt sich vor sie, schüttelt den Kopf und geht.“

Erläuterung: Hier wird Zivilcourage gezeigt, wenngleich wenig.

Hintergrund: Bei diesem Beispiel entsteht häufig eine Diskussion darüber, ab wann man von Zivilcourage

sprechen kann. Einigen ist das Kopfschütteln zu subtil, andere sehen darin ein erstes Zeichen des Dissenses. Beide Einschätzungen können nebeneinander bestehen.

Zivilcourage-Szenarien und eigene Erfahrungen

Beim Durchspielen verschiedener Szenarien werden häufige Gewaltsituationen, beispielsweise Belästigung im Bus, in den Fokus gestellt. Dadurch ist zu erwarten, dass Teilnehmer:innen künftig im öffentlichen Raum Situationen erkennen können, die Zivilcourage erfordern. Auch der Austausch über eigene Erfahrungen fördert die Fähigkeit, diese Situationen zu erkennen.

Bewusstmachen von Hemmnissen

Was hemmt mich, einzugreifen? Das wird im Kontext der Methode „persönliche Erfahrungen“ und „Handlungsstrategien entwickeln“ besprochen. Ziel ist es, diesen Gefühlen Raum zu geben und sie richtig einzuordnen. Der Startpunkt für das Überkommen der Hemmnisse ist das Wissen darüber. Folgende Aspekte werden häufig als Hemmnisse benannt:

Angst

Oft heißt es: Angst ist kein guter Ratgeber. Bei Zivilcourage ist es aber eine wichtige und ernstzunehmende Emotion. Teilnehmer:innen sollten Strategien lernen, mit denen sie sich als eingreifende Person selbst keiner Gefahr aussetzen. Von heroischen Alleingängen ist grundsätzlich abzuraten. Angst sollte im

Kontext Zivilcourage nicht verteufelt werden. Vielmehr kann es entlastend sein, wenn man versteht, dass die meisten Menschen in solchen Situationen mit Angst reagieren, sie also ganz normal ist und niemand mit einem Helden:innen-Gen auf die Welt kommt.

Scham

An einem öffentlichen Ort seine Stimme zu erheben, widerspricht der allgemeinen Norm und wird als unangenehm wahrgenommen. Aufmerksamkeit von fremden Menschen auf sich zu ziehen, kann Scham auslösen. Mit kleineren Mutproben im Alltag kann man trainieren, diese Barriere zu überwinden. Im Rahmen eines Zivilcourage-Workshops kann man zum Beispiel folgende Mutproben einbinden, um das Aushalten von Unwohlsein zu üben: Bastelt einen Papierflieger und versucht, ihn einer fremden Person zu verkaufen; geht auf einem öffentlichen Platz ohne erkennbaren Grund rückwärts; lest laut einen Wikipedia-Artikel im Bus vor.

Ambiguität

Einen häufigen Hinderungsgrund stellt die Unübersichtlichkeit der Situation dar. Kennen sich diese Menschen? Ist ein rauer Ton nur Spaß oder handelt es sich um eine Form von Belästigung? Stelle ich die Eigenständigkeit der fremden Person infrage, indem ich mich einmische und suggeriere, sie bräuchte ein:e Beschützer:in? Werden sich das vermeintliche Opfer und die/der vermeintliche Täter:in gegen mich wenden?

Solche und ähnliche Fragen gehen Menschen in Situationen durch den Kopf, die von außen nicht eindeutig sind. Hier hilft nur eins: Couragiert nachfragen.

Ratlosigkeit

Nicht zu wissen, was man tun könnte, ist eins der Haupthemmnisse, die Menschen von zivilcouragiertem Verhalten abhält. Das Kennenlernen und Üben von Handlungsstrategien ist Kern der Workshops und ein effektives Mittel, Handlungskompetenz zu erlangen. Im Folgenden Abschnitt werden diese näher vorgestellt.

Der Bystander Effekt (siehe oben) ist ein weiteres Hemmnis, was im Rahmen von Zivilcourage-Workshops verstanden wird und dadurch abgeschwächt werden kann.

Handlungsmöglichkeiten trainieren

Handlungsstrategien entwickeln

Um Handlungsstrategien kennenzulernen, werden Szenarien aus dem Lebensumfeld der Schüler:innen in Kleingruppen besprochen. Die Szenarien können als Video, als Foto oder als Text in die Gruppen gegeben werden. Es können auch Szenarien verwendet werden, die die Schüler:innen bei der Methode „Persönliche Erfahrungen“ aufgeschrieben haben.

Sie überlegen gemeinsam, welche Strategie sie in einer Gewaltsituation anwenden würden, um das Opfer zu befreien. Bei dieser Übung kann es sein, dass auch Eingreif-Hemmnisse zur Sprache kommen. Bei der

Vorstellung der Gruppenergebnisse ist es wichtig, effektive Handlungsstrategien vor der ganzen Gruppe als gute Idee zu kennzeichnen. Damit wird das Ergebnis der Kleingruppenarbeit wertgeschätzt und andere Gruppen können es in ihr Handlungsrepertoire aufnehmen. Ratsam ist auch, aktiv über Ängste und Hemmnisse zu sprechen. Gemeinsam kann man überlegen, welche Handlungsmöglichkeiten noch im Rahmen dessen liegen, was sich eine Person zutraut. Handlungsstrategien dürfen von Person zu Person variieren. Zudem sollte die Workshopleitung Handlungsstrategien einbringen, die die Schüler:innen nicht genannt haben. Folgende Handlungsstrategien verdienen positive Bestätigung:

- *Opferklau*: Unter einem Vorwand wird das Opfer angesprochen und damit den Peinigern entzogen. Beispiel im Schulkontext: „Komm schnell mit zum Lehrerzimmer. Frau Musterlehrerin sucht nach dir.“ Beispiel im Kontext des Öffentlichen Nahverkehrs: „Wenn Sie möchten, können Sie bei uns sitzen.“
- *Ablenken der Täter:innen*: Mit einer banalen Frage die/den Täter:in ansprechen und damit dem Opfer Zeit geben, sich zu entfernen. Beispiel im Kontext öffentlicher Raum: „Wie komme ich von hier zum Hauptbahnhof?“
- *Ablenkungsmanöver*: Eine andere Situation herstellen, die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Beispiel: Zu sehr lauter Musik tanzen. Dadurch

werden die Täter:innen kurz überrascht, wenden sich vom Opfer ab und dieses hat Zeit, zu fliehen.

- *Die Polizei alarmieren:* Die 110 anrufen, dann den Ort und den Vorfall schildern. Laut darüber informieren, dass die Polizei gerufen wurde, kann auch dazu beitragen, dass die Täter:innen vom Opfer ablassen.
- *Gemeinsam eingreifen:* Zusammen mit Freund:innen oder fremden Menschen, die man für diesen Zweck ansprechen muss, die Täter:innen auffordern, sich zu entfernen.
- *Zeug:in sein:* Fotos und Videoaufnahmen können bei der Überführung der Täter:innen hilfreich sein.
- *Hilfe holen:* Je nach Kontext bietet es sich an, eine Person dazu zu holen, beispielsweise eine:n Lehrer:in oder Sicherheitsverantwortliche in Kaufhäusern oder Bahnhöfen.
- *Dem Opfer helfen:* Nicht immer kann ein Angriff gestoppt werden. Aber die betroffene Person kann nach der Tat Solidarität erfahren und muss nicht mit dem Eindruck leben, dass die schweigende Masse die Tat billigt oder gar gutheißt.

Die „10 Punkte für Zivilcourage“ fassen die Handlungsstrategien zusammen und werden abschließend zur Visualisierung in einer Präsentation gezeigt und als Flyer verteilt.

01 #ÜBUNGMACHTDENMEISTER SEI BEREIT

- Versetz Dich in eine Situation, in der eine Person belästigt, bedroht oder angegriffen wird (z.B. auf dem Schulhof wird ein Junge von einer älteren Schülerin angepöbel).
- Wie würdest Du Dich in dieser Situation fühlen?
- Wie würdest Du in so einer Situation handeln wollen?
- Entwickle Deinen individuellen Action-Plan.

02 #KEEPCOOL BLEIBE RUHIG

- Lass Dich in der tatsächlichen Situation nicht ablenken von Gefühlen wie Angst oder Ärger. **Konzentriere Dich** auf Deinen Plan und reagiere, wie Du es Dir vorgenommen hast.

03 #ACTIONNOW HANDEL SOFORT

- Handel sofort, erwarte nicht, dass eine andere Person hilft. Je länger Du zögerst und abwägst, desto schwieriger wird es einzugreifen.



04 #HELPINEEDSOMEBODY HOLE DIR HILFE

- Sprich auf dem Schulhof Mitschüler/innen und Lehrer/innen an.
- Sprich auf der Straße Passanten oder Zuschauer **persönlich** an bspw.: »Sie mit der grünen Jacke, können Sie bitte die Polizei anrufen?«

05 #SHOUTOUTLOUD ERZEGE AUFMERKSAMKEIT

- Sprich mit **lauter und fester Stimme**. Das gibt sowohl Dir als auch anderen Sicherheit in der Situation.
- Auf der Straße solltest Du **laut schreien** z.B. »Feuer«, darauf reagiert jeder.

06 #MIXITUP! VERUNSICHER DEN TÄTER

- Schrei **laut!** Mach auf Dich aufmerksam!
- Verwickel den Täter in ein banales Gespräch. Das gibt dem Opfer Zeit wegzulaufen.

07 #ICHBINHIER HALTE ZUM OPFER

- Nimm **Blickkontakt** zum Opfer auf. Das vermindert seine Angst.
- Sprich das Opfer **direkt** an: »Ich helfe Dir.«

08 #KEINEGEWALT WENDE KEINE GEWALT AN

- Begib Dich nicht **unnötig** in Gefahr.
- Fasse den Täter **niemals** an, er kann dann schnell aggressiv werden.
- Setze **keine Waffen** wie Messer oder Pfefferspray ein, diese führen häufig zur Eskalation.

09 #RESPEKT PROVOZIERE DEN TÄTER NICHT

- **Sieze** den Täter, damit andere nicht denken, ihr würdet Euch kennen.
- Starre dem Täter **nicht direkt** in die Augen, er könnte sich dadurch provoziert fühlen.
- Bleib selbst möglichst **entspannt** und lass Dich nicht provozieren. durch z.B. Beleidigungen.

10 #110 RUFE DIE POLIZEI (TEL. 110)

- **Beobachte** genau die Situation und den Täter. Merke Dir Gesicht, Kleidung und Fluchtweg des Täters.
- Erstatte **Anzeige** bei der Polizei (persönlich, telefonisch oder über das Internet). Anzeige kannst Du sowohl als Opfer als auch als Zeuge/in erstatten. Frage ggf. Deine Eltern, ob sie Dich dabei unterstützen.



Abbildung 2: Zivilcourage-Flyer

Von folgenden Handlungsstrategien soll abgeraten werden:

- *Allein eingreifen*: Besser ist es, mit anderen Menschen gemeinsam in der Situation deeskalierend zu wirken.
- *Mit Gewalt reagieren*: Die Hoffnung, dass die Androhung von Gewalt die Situation entschärft, ist meist unbegründet. Die Maßregelung der Täter:innen obliegt der Polizei. Bei Zivilcourage geht es um Strategien, das Opfer zu befreien, nicht darum, die Täter:innen zu erziehen.
- *Offene Fragen stellen*: Offene Fragen wie zum Beispiel „Was soll das?“ oder „Hey, spinnen Sie?“ sind nicht zielführend, weil eine Antwort weder zu erwarten noch ernsthaft gewünscht ist. Ratsam ist es, mit klaren Aussagen zu arbeiten, wie „Lassen Sie das!“ oder „Stopp!“.
- *Die Täter:innen duzen*: So könnte der falsche Eindruck entstehen, dass eine Beziehung zwischen Täter:in und eingreifender Person besteht. Beim Siezen hingegen begreifen Außenstehende, dass es sich um fremde Personen handelt.

Rollenspiel und Stopp-Übung

Beim Rollenspiel werden Gewaltsituationen in verteilten Rollen nachgestellt. Dadurch können Handlungsstrategien in einer sicheren Umgebung ausprobiert werden. Die Stopp-Übung trainiert Stimmtone und Körpersprache beim Aufzeigen von persönlichen Grenzen. Dazu stehen sich zwei Reihen von Menschen gegenüber. Die Personen auf der einen Seite gehen auf die ihnen jeweils gegenüberstehende Person zu und werden von dieser durch ein lautes „Stopp!“ angehalten. Da diese Geste im Alltag selten vorkommt, kann es für viele Menschen hilfreich sein, ihre eigene Stimme in einer geschützten Umgebung auszuprobieren und zu trainieren. Die Stopp-Übung sollte im Freien geübt werden, um einschätzen zu lernen, wie sich die eigene Stimme außerhalb geschlossener Räumlichkeiten verhält.

Erfolge messen und Methoden verbessern

Die im Workshop angewendeten Methoden werden durch Feedback überprüft und angepasst. Am Ende des Workshops werden die Schüler:innen gebeten, einen Feedback-Bogen auszufüllen. Die folgenden Seiten enthalten ein Beispiel für einen solchen Bogen, der in Workshops der Aktion Zivilcourage Anwendung findet. Das Ergebnis wird dann mit den im ZIM festgehaltenen Zielen abgeglichen.

Feedback Teilnehmer:innen

Wir wollen mit unseren Veranstaltungen ansprechende Angebote schaffen. Mit Deinem Feedback zur Veranstaltung kannst Du uns dabei helfen. Lies Dir bitte die Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten genau durch.

Umfrage-Code: _____ (wird von uns ausgefüllt)

Frage zu Deiner Stimmung und Empfinden in der Veranstaltung

Zunächst möchten wir gerne von Dir wissen, wie Deine Stimmung während der Veranstaltung war. Lies jedes Wort und kreuze an, welches auf Deine Stimmung während der Veranstaltung zutraf. Du kannst mehrere ankreuzen, wenn du magst.

<input type="checkbox"/>	aktiv	<input type="checkbox"/>	begeistert	<input type="checkbox"/>	wach
<input type="checkbox"/>	interessiert	<input type="checkbox"/>	gelangweilt	<input type="checkbox"/>	aufmerksam
<input type="checkbox"/>	verärgert				

Fragen zur Leitung der Veranstaltung

Die Person, die den Workshop gehalten hat...

... stellte den Workshop zu Beginn der Veranstaltung vor.

... strukturierte die Veranstaltung. Der Ablauf der Veranstaltung war logisch.

... ging auf Fragen, Anmerkungen etc. der Teilnehmenden ein und stand für Rückfragen zur Verfügung.

... war während des Workshops interessiert und aktiv.

	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	teils/ teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zu der Veranstaltung	viel zu gering	eher zu gering	optimal	eher zu hoch	viel zu hoch
Die Menge an Inhalten bei der Veranstaltung war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Schwierigkeitsgrad des Stoffes war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeit für die einzelnen Aufgaben war...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfassende Bewertung der Veranstaltung	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	teils/ teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
Die Aufgaben der Veranstaltung waren vielfältig und passend gewählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab ausreichend Möglichkeiten für Diskussionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte der Veranstaltung entsprachen meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Neues gelernt bei der Veranstaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Inhalte aus der Veranstaltung in meinem Alltag anwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zufrieden mit der Veranstaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ja	Eher ja	Eher nein	nein	
Würdest Du die Veranstaltung weiterempfehlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Welche Aufgabenstellungen, Inhalte oder Materialien fandest Du besonders gelungen?

Wo siehst Du Verbesserungsbedarf?

- | | | | |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Ort | <input type="checkbox"/> | Aufgabenstellungen |
| <input type="checkbox"/> | Inhalte | <input type="checkbox"/> | Personen, die die Veranstaltung geleitet haben |
| <input type="checkbox"/> | Keine Verbesserungswünsche | <input type="checkbox"/> | Sonstiges: |

Allgemeine Fragen zur Teilnahme und Organisation der Veranstaltung

Die Veranstaltung war eine...

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Pflichtveranstaltung. |
| <input type="checkbox"/> | Freiwillige Veranstaltung. |
| <input type="checkbox"/> | Keins von beidem |

Wann hat die Veranstaltung stattgefunden?

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| <input type="checkbox"/> | Schule/ Arbeitszeit |
| <input type="checkbox"/> | Freizeit |

Fragen zu Deiner Person

An welche Schule gehst Du?

- | | | | |
|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Oberschule | <input type="checkbox"/> | Gymnasium |
| <input type="checkbox"/> | Berufsschule | <input type="checkbox"/> | Förderschule |

In welche Klasse gehst Du? _____ Wie lautet Deine Postleitzahl? _____

Gibt es noch etwas, das Du uns sagen möchtest?

Blick in die Praxis

Im Rahmen des Projekts CouReg hat die Aktion Zivilcourage Teams von Studierenden der Technischen Universität Dresden und der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Ústí nad Labem dabei unterstützt, Zivilcourage-Workshops auf die oben beschriebene Weise durchzuführen. Ihre Studienfächer waren Politikwissenschaft, Germanistik und Lehramt für Gemeinschaftskunde.



Foto 1: Im Rahmen eines Blockseminars probieren Studierende Methoden gemeinsam aus.

Welche Schwerpunkte haben die Studierenden gelegt?

Die Studierenden konnten sich am Methodenrepertoire der Aktion Zivilcourage bedienen, haben aber eigene Schwerpunkt gesetzt, wie beispielsweise Cat-Calling, Menschenrechte oder das Thema Machtstrukturen. Bei der Umsetzung haben die Studierenden eigene Materialien, wie PowerPoint-Präsentationen, Flipcharts und Arbeitsblätter erarbeitet. Inhaltliche Schwerpunkte sind auch durch Forschungsinteressen der Studierenden entstanden. Durch ihr eigenes Interesse am Thema konnten die Studierenden eine authentische Rolle als Workshopleitung einnehmen.

Was hat junge Menschen besonders angesprochen?

Die Schüler:innen haben sich über die abwechslungsreichen Methoden gefreut. Anders als im Unterricht saßen sie in einem Stuhlkreis oder haben sich bewegt. Die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit einzubringen und Wertschätzungen für diese zu erhalten, hat Jugendliche bestärkt. Die Auseinandersetzung mit Studierenden, die nur wenig älter sind, hat Schüler:innen neugierig gemacht und für das Thema Zivilcourage geöffnet. Nachfolgen sind einige Eindrücke aus den Schulworkshops abgebildet.



Foto 2: Schüler:innen einer 11. Klasse in Rodewisch (Vogtlandkreis) verhalten sich zu Statements, indem sie sich auf der einen oder anderen Seite des Klassenraumes positionieren (Soziometrie). Dabei entscheiden sie, ob es sich um Zivilcourage handelt oder nicht.



Foto 3: Die Rodewischer Schüler:innen erarbeiten gemeinsam Handlungsstrategien zu einer Situation, die sie als Film auf dem Tablet gesehen haben.



Foto 4: Eine Gewalt-Skala von Schüler:innen einer 9. Klasse in Tisá in der Böhmischem Schweiz (Region Ústí nad Labem).



Foto 5: Die Tisáer Schüler:innen diskutieren gemeinsam das Ergebnis der Gewalt-Skala.



Foto 6: Die Rodewischer Schüler:innen der 11. Klasse entscheiden gemeinsam, wie sie die Gewaltsituationen auf der Gewaltskala anordnen wollen.



Foto 7: Die Rodewischer Schüler:innen werten die Unterschiede in den Gewaltskalen aus.

Wie war das Feedback der Schüler:innen?

Die Schüler:innen haben hervorgehoben, dass ihnen die Diskussionen Spaß gemacht haben. Als gewinnbringend gelobt haben sie häufig auch die Gruppenarbeit im Rahmen der Gewalt-Skala. Die Feedbackrunden haben auch gezeigt, dass viele Schüler:innen neue Handlungsstrategien kennengelernt haben und sich vorstellen können, diese im Alltag anzuwenden.

Negatives Feedback und Nachfragen gab es hingegen zum Beispiel beim Thema „Polizei rufen“. In einigen Fällen wurden Situationen geschildert, in denen die Polizei nicht rechtzeitig da war oder aus Befangenheit nicht angerufen werden konnte. Zur Sprache kam auch die Angst von People of Color, dass die Polizei ihnen nicht helfen würde.

8. Lehrer:innen für eine Schule mit Courage – ein Interview

An vielen Schulen sind Angebote zum Konfliktmanagement, zum gesellschaftlichen Engagement oder Zivilcourage zum festen Bestandteil schulischer Arbeit geworden. Häufig arbeiten Lehrer:innen dabei mit außerschulischen Partnern der politischen Bildungsarbeit zusammen, sei es für einzelne Stunden, in denen externe Gäste hinzukommen, im Rahmen von pädagogischen Weiterbildungen oder als langfristige Prozessbegleitung. Dabei geht es nicht allein darum, dass die Kinder und Jugendlichen im Rahmen dieser Angebote demokratische Handlungskompetenzen erwerben sollen, sondern auch die Lehrkräfte selbst prägen bestimmte Kompetenzen aus, die es ihnen ermöglichen, eigene Wertemuster und Handlungsweisen zu reflektieren, Empathie und Perspektivwechsel zu trainieren sowie gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Mandy Merker von der Aktion Zivilcourage e.V. begleitet seit vielen Jahren schulisches Fachpersonal darin, eine

* Cathleen Bochmann leitet die Projekte CouReg und Krisen-Dialog-Zukunft. Zudem ist sie Referentin für Beratung für Zivilgesellschaft und Kommunen bei der Aktion Zivilcourage.

Schule mit Zivilcourage zu gestalten. Wir haben sie daher zur pädagogischen Perspektive von Lehrer:innen befragt.

Liebe Mandy Merker, erzähl doch bitte zum Einstieg mal, was dein beruflicher Hintergrund zum Thema Zivilcourage und Schule ist.

Ich führe seit 2015 Workshops durch, nicht nur zur politischen Bildungsarbeit, sondern auch zur Jugendbeteiligung. Dort werden von uns in Schulen Prozesse zu den klassischen Themen „Konfliktmanagement“ und „Zivilcourage“ begleitet, aber auch andere Themen. Wir schauen immer zuerst darauf, weshalb die Lehrkräfte anrufen, was gerade für Themen und Situationen in der Klasse sind. Dann überlegen wir gemeinsam, was man tun kann, um dort mit den Schüler:innen aktiv zu werden. Wir bieten in diesem Rahmen begleitend Workshops für Fachkräfte an, in denen es darum geht, sie fitzumachen für die Frage, wie sie in der Klasse oder Schule Gruppenprozesse moderieren und wie sie Prozesse fördern und entwickeln, die es ermöglichen, ein demokratisches Miteinander und Zivilcourage im Schulumfeld zu stärken.

Inwieweit können denn Zivilcourage-Trainings eigentlich den Unterricht von Lehrer:innen unterstützen?

Es ist immer gut zum Innehalten. Wenn eine Klasse ein Thema damit hat, weil ein entsprechender Vorfall gewesen ist, dann ist es gut, wenn da mit einem Projekt ein

Abschlusszeichen gesetzt wird. Und wenn es ohne solch einen besonderen Anlass im normalen Alltag der Schule drin ist, ist es gut, mal aus dem gewöhnlichen Unterrichtsalltag rauszukommen, das Thema zu fokussieren und ein Scheinwerferlicht darauf zu geben. Solche Workshops mit den Schüler:innen ermöglichen es, einmal wirklich Zeit zu haben, darüber zu reflektieren, und sich nochmal bewusst zu werden, was es an Handlungsmöglichkeiten gibt. Sie dienen der eigenen Reflexion: Handle ich selbst so? Kann ich das in meinen Schulalltag integrieren? Wenn man solche kurzen, etwa zweistündigen Workshops abhält, können wir einen Impuls setzen. Das kann manchmal auch bereits ausreichen. Manchmal ist es aber auch so, dass wir nach einem Zivilcourage-Training merken, dass ein Funken da ist und es weitergehen muss. Aus so etwas hat sich dann die eine oder andere Prozessbegleitung heraus entwickelt. Von daher ist es gut, das Thema an der Schule aufzugreifen, und zwar ohne moralisierend erhobenen Zeigefinger.

Wenn Lehrkräfte nach so einem Workshop weiterarbeiten möchten, was sollten sie denn dann mitbringen, um ein Klima von Courage an ihrer Schule zu schaffen?

Zuallererst brauchen die Lehrkräfte ein Verständnis dafür, dass es sich bei einem zivilcouragierten Klima um einen Prozess handelt. Und weil es ein Prozess ist, heißt dies, sie müssen sich bewusst sein, dass es eine Kontinuität braucht und das Thema in der Schule in kleinen Schritten

weiterentwickelt werden sollte. Es geht auch nicht darum, eine Checkliste abzuarbeiten. Wir können auch nicht davon ausgehen, dass man einmal auf das Thema Zivilcourage aufmerksam macht und dann funktioniert es einfach. Stattdessen bedarf es auch bei den Lehrkräften einer Haltungsänderung und einen Entwicklungsprozess. Das bedeutet, es braucht eine ehrliche Reflexion des eigenen zivilcouragierten Handelns. Dazu müssen sie sich auch fragen, wo ihre eigenen Grenzen sind und welche Schattenseiten Zivilcourage realistischweise hat. Es geht nicht darum, als Superheld:innen dazustehen, sondern darum die eigenen Grenzen wahrzunehmen und authentisch zu sein. Nur wenn die Lehrerinnen und Lehrer da in ihrer eigenen Haltung klar sind, können sie das an ihre Schüler:innen weitergeben.

Weiterhin sollten die Lehrkräfte alltagsnah sein. Das bedeutet auch anzuerkennen: Ja, es gibt Streit in Schulen. Ja, es wird diskriminiert, es wird gedisst und gemobbt. Das ist nicht schön und darauf muss man selbstverständlich aufmerksam machen. Dabei sollten die Lehrer:innen bitte nicht pädagogisieren.

Zudem sollten sie bitte nicht nur darauf schauen, wie es dem Täter/der Täterin geht und wie man diesen bestraft, beziehungsweise natürlich, wie man dem Opfer hilft. Genauso ist es wichtig zu schauen, was eigentlich mit der Gruppe ist, die gar nicht reagiert hat. Die Lehrkräfte sollten sich fragen, wie sie diese Gruppe dazu bekommen, dass die tatsächlich reagieren, eingreifen und im besten

Fall dazu beitragen, das Opfer zu beschützen. Mir ist sehr wichtig, dass Lehrkräfte das im Blick haben und sich auf diese Gruppe konzentrieren. Wir werden Menschen nicht wesentlich ändern können, aber wir können in der Klasse den Raum der Möglichkeiten des Handelns erweitern. Wenn Lehrkräfte es schaffen, den Raum für Handlungsmöglichkeiten der Schüler:innen zu vergrößern, so dass diese eine größere Auswahl haben, wie sie in so einer Situation handeln, dann ist bereits viel gewonnen.

Was würdest Du denn da empfehlen, was Lehrkräfte tun können, um diese Handlungsräume im schulischen Kontext zu vergrößern?

Wenn es darum geht, Schule als gesamtes System zu betrachten, würde ich zuerst einmal den Blick darauf richten, ein Schulentwicklungskonzept zu haben, wo wirklich alle beteiligt werden. Das umfasst zuerst einmal alle Gremien, d.h. Elternrat, Schülerrat, Lehrerrat, zusammenzubringen und dass diese dann gemeinsam schauen, ob es – abgesehen von der Hausordnung – irgendeine Art von Vereinbarung miteinander geben kann. Also etwas, worauf sich die Schule gemeinsam verständigt, dass es allen wichtig ist, als ein Ziel des Miteinanders. Das heißt, dass die Schule darüber spricht und sich gemeinsam fragt, wohin sie sich entwickeln will und was es eigentlich braucht, um das Ziel zu erreichen. Sowas darf nicht von Einzelnen auf eine Schulgemeinschaft aufoktroiert werden, sondern muss

eben gemeinsam miteinander diskutiert werden, damit sich eine Wirkung entfaltet. Wenn man sowas geschafft hat, ist es schon ein Riesenschritt und von da an geht es fast automatisch weiter. Dies gilt, wenn es um die gesamte Schule als Ort für ein zivilcouragiertes Miteinander geht.

Wenn es um eine einzelne Klasse geht, wäre wichtig, in Ruhe gemeinsam zu schauen und zu hinterfragen, wie wir gemeinsam miteinander klarkommen wollen und zu besprechen, was der Klasse wichtig ist. Als erster Schritte wäre da also die Beobachtung zu fördern, wie die Klasse miteinander umgeht und ausreichend Zeit zu schauen, wie die Mitschüler:innen in der Klasse so ticken und für den Einzelnen persönlich für sich zu reflektieren, wie er oder sie reagiert. Als zweiten Schritt geht es dann um Werte. Das bedeutet einen Austausch über individuelle Werte und gemeinsame Werte in der Klasse zu fördern. Damit kommt man von der Ich-Perspektive zur Wir-Perspektive. Und wenn dies beides geschafft ist, gilt es das entsprechende Miteinander zu vereinbaren und natürlich anschließend auch zu leben.

Wenn das bereits funktioniert, kann man sich anschließend noch mit der Klasse hinsetzen und überlegen, was man gemeinsam tun könnte, um das Thema Zivilcourage noch ein bisschen aus der Klasse heraus nach außen zu tragen. Da gibt es dann unzählige Möglichkeiten. Die Klasse kann beispielsweise beschließen, einen Hilfe-Tag zu organisieren. Eine größere Klasse nimmt die Fünftklässler mit und zeigt

denen die Schule, es gibt kostenfreien Nachhilfeunterricht usw. In einem Projekt, welches wir neulich begleitet haben, hatten die Jugendlichen z.B. das Ziel kostenfreie Menstruationsprodukte an der Schule verfügbar zu machen. Da geht es dann darum, dass die Schüler:innen bestärkt werden, ihre Ziele, die ihnen wichtig sind, zu vertreten und öffentlich darüber zu sprechen. Das mögen an sich kleine Dinge sein, aber für die Kinder und Jugendlichen bedeutet das viel und es erfordert Mut.

Gibt es da eigentlich Unterschiede, wenn man mit den verschiedenen Altersstufen arbeitet?

Was ich bemerke ist, dass es so beginnend ab der siebten, achten Klasse ein neues Miteinander gibt, ein „Wir“ und ein größeres Denken in einem sozialen Miteinander und Zivilcourage. In den jüngeren Klassen geht es eher um Themen wie sich gegenseitiges Ärgern, jemanden Dinge wegnehmen; eben Grundregeln des Zusammenlebens. Jüngeren Schüler:innen sind Themen wie Zivilcourage auch oftmals noch stärker egal; auch weil es zu deren Entwicklungsaufgaben in der Altersstufe gehört, sich erstmal abzugrenzen und Kontra zu geben. Es geht denen also weniger um ein größeres abstrakteres Miteinander, sondern eher um kleinteiligeren Streit und den damit verbundenen Emotionen. Daher arbeiten wir mit den Jüngeren zuerst einmal an der Eigenperspektive. Wir nennen das Projekt „Demokratie to go“ und nutzen es unter anderem, wenn die Jugendlichen neu an der weiterführenden Schule ankommen. Dort geht es darum,

zuerst einmal am eigenen Klassenklima anzusetzen. Dabei orientieren wir uns an den Phasen der Gruppenentwicklung. Wenn sich eine Schulklasse noch in der stürmischen Streitphase befindet, muss man mit denen nicht über Zivilcourage reden, sondern schaut, wie sieht das gemeinsame Miteinander hier vor Ort eigentlich aus.

So ab der siebten, achten Klasse tritt nochmal ein anderes Verantwortungsbewusstsein ein, indem es den Jugendlichen nochmal stärker um ein demokratisches und zivilcouragiertes Handeln geht. Aufbauend auf das gemeinsame Miteinander in der Klassengemeinschaft thematisieren wir dann mit den Schüler:innen, was sie an zivilcouragiertem Handeln nach außen tragen können.

Was können Lehrkräfte tun, wenn sie nun an dem Thema arbeiten möchten?

Zuerst einmal sollten sie sich grundlegende Informationen einholen und geeignete Partner für das Thema finden. Dabei rate ich davon ab, irgendwelche willkürlichen Einzelworkshops zu buchen. Besser wäre ein Partner, mit dem man schon einmal zusammengearbeitet hat und zu dem ein Vertrauensverhältnis besteht und der eine Reflexionsfläche ist, für das Nachdenken, was es in der jeweiligen Klasse beziehungsweise Schule eigentlich braucht. Jemand, den man vielleicht anrufen und die jeweilige Situation schildern kann, um dann gemeinsam festzustellen, ob und welchen Workshop man gegebenenfalls benötigt oder ob es eher um eine Prozessbegleitung gehen müsste.

Lehrkräfte sollten sich also selbst dahingehend reflektieren, was ihr Ziel ist und was sie mit dem Thema erreichen möchten. Und dabei dürfen sie nicht vergessen zu hinterfragen, ob die Klasse überhaupt auch das Gleiche erreichen möchte. Es ist zwar schön, wenn die Lehrkräfte zum Thema Zivilcourage arbeiten wollen – aber wollen das die Schüler auch? Es stellt sich daher immer die Frage, wie die jeweiligen Schüler:innen ticken und wie sie das Thema wahrnehmen. Wollen sie das überhaupt? Wie schätzen sie die eigene Zivilcourage ein? Wie bewerten sie die Zivilcourage in der Klasse oder in der Schule? Was ist deren Ziel? Lassen sie sich neugierig auf das Thema machen? Nichts ist schlimmer als gegen den Widerstand von kompletten Klassen anzukämpfen.

Man merkt also, im Vorfeld passiert bereits 60 Prozent der gesamten Arbeit. Bevor irgendwelche Trainings angeboten werden können, geht es immer darum die Perspektiven aller Beteiligten abzuklopfen, Bedürfnisse abzustimmen und dann erst ergibt sich daraus die Entscheidung zur gemeinsamen Arbeit an dem Thema. Dass dies Zeit kostet und nicht mit zweimal 90 Minuten Unterrichtseinheit abzuhandeln ist, habe ich bereits beschrieben. Schule mit Courage ist ein Prozess. Dessen müssen sich Lehrer:innen bewusst sein. Es lohnt sich jedoch sehr, dafür die nötige Zeit einzuräumen. Das muss auch nicht immer Unterrichtszeit sein. Zivilcourage ist ein Querschnittsthema, welches das schulische Leben überall begleitet. Zivilcourage lässt sich in viele Aktionsformen packen, man muss nur offen dafür sein. Es braucht ein

klares Bekenntnis und dann können die Beteiligten vor Ort gemeinsam schauen, wie sie es umgesetzt kriegen.

Infobox: Lehrerinnen und Lehrer für eine Schule mit Courage

- Workshops unterbrechen den schulischen Alltag und eröffnen Reflexionsräume
- Lehrer:innen müssen selbst ihr zivilcouragiertes Handeln reflektieren
- Vor allem „unbeteiligte“ Gruppen sollen aktiviert werden
- Es gilt, zivilcouragierte Handlungsmöglichkeiten zu erweitern
- Gemeinsam Schule als Ort des Miteinanders gestalten
- Von der Ich-Perspektive zur Wir-Perspektive kommen
- Schüler:innen müssen das Thema selbst wollen
- Schule mit Courage als Prozess verstehen

