

Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik

Roland Reichenbach

„Wer gehorchen muss,
kann nicht mehr zustimmen,
wer befehlen kann,
muss nicht mit Argumenten überzeugen.“
(Kopperschmidt 1980: 113f.)

In der pädagogischen Debatte über den Sinn und Zweck von Partizipation fehlt es nicht an Stimmen, die das Motto verfechten „Je mehr, desto besser“. Das Ziel der folgenden Ausführungen besteht darin, Zweifel an dieser Position zu wecken und zu verstärken. Der Beitrag gliedert sich in fünf Teile. Im ersten wird entlang der metaphorischen Unterscheidung zwischen „Gladiatoren“, „Zuschauern“ und „Apathischen“ (vgl. Milbrath 1977) eine kleine Polemik gegen die Idee entfaltet, wonach das Ziel der politischen Bildung darin liege, dass möglichst viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene politisch *aktiv* werden. Der zweite Teil widmet sich der Frage nach dem Ethos moderner Lebensformen, im Bemühen aufzuzeigen, dass so genanntes „mangelndes“ politisches Interesse und „mangelnde“ politische Partizipation generell weder moralisch noch pädagogisch zu kritisieren sind, wiewohl es freilich triftige Ausnahmen gibt. Diese Argumentation hängt zwingend von der Unterscheidung zwischen demokratischem Verhalten und politischer Bildung ab. Das erstere ist unabdingbar, die letztere nicht allgemein erwartbar. Im dritten Teil wird nach den Wertgrundlagen des Partizipationsbegriffes gefragt und die Quellen, aus welchen sich die Partizipationseuphorie speist, als heterogen und letztlich wenig überzeugend identifiziert. In einem vierten Teil erfolgen kritische Kommentare zur Möglichkeit von Partizipation im Sinne der Mitentscheidung oder Mitbestimmung in asymmetrischen bzw. rollenkomplementären Beziehungen, d.h. es wird danach gefragt, was Partizipation unter Ungleichen bedeuten könne. Der Beitrag wird mit bilanzierenden Kommentaren zur Ambivalenz einer Pädagogik der Partizipation abgeschlossen. Während die Frage der Partizipation vor allem in den ersten beiden Teilen explizit in Bezug auf *politische Bildung* behandelt wird, beziehen sich insbesondere die letzten beiden Teile auf die pädagogische Bedeutung der Partizipation *im Allgemeinen*.

Gladiatoren, Zuschauer und Apathische

Lester Milbrath (1977) unterschied – was die *politische* Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern angeht – zwischen *Gladiatoren*, *Zuschauern* und *Apathischen*. Während die wenigen Gladiatoren – in der Regel Politikerinnen und Politiker, aktive Parteimitglieder oder sonst politisch engagierte Menschen – in der demokratischen Arena um Gestaltungsmacht, Veränderung und Ansehen kämpfen, werden sie von den zahlreichen Zuschauern auf der Tribüne – von interessierten und informierten Bürgerinnen und Bürgern also – in ihren Taten und Sprechhandlungen verfolgt und kritisch beurteilt. Ausserhalb der Arena und fern der Zuschauerplätze gehen die so genannten Apathischen, die den politischen Wettkampf weder befolgen noch auch überhaupt den Zugang zu den Arenen der Politik suchen, ihren alltäglichen Tätigkeiten nach.

Wer sich in dem mitunter larmoyanten Diskurs um die politische Bildung ein wenig auskennt, gewinnt den Eindruck, es sei das Ziel von so manch einer / einem in der politischen Bildung Tätigen, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zu verhelfen, politische Gladiatoren zu werden oder zumindest das Rüstzeug dazu zu erwerben. Dass es aber das Ziel sein sollte, sie zunächst zu informierten und interessierten Zuschauern zu machen, die halbwegs verstehen, was in der Arena abläuft und dazu Stellung nehmen könnten, mag man eher begreifen. Während also das erste Ziel – die (Aus-)Bildung zum Gladiator – ziemlich ambitiös erscheint, mag das zweite und bescheidenere Ziel – Zuschauer werden – auf dem Boden der Realität massengesellschaftlicher Demokratien immer noch schwer genug bzw. nur sehr partiell zu verwirklichen sein. Einig ist man sich wohl aber darin, dass es kein Ziel der politischen Bildung sein könne, politische Apathie zu fördern. Dennoch mag es sich geben, dass die so genannten Apathischen, aus denen sich die scheinbar „passive“ und/oder „schweigende“ Mehrheit formiert, für das gesittete, d.h. gewaltfreie Zusammenleben unterschätzt werden.

Apathie und demokratisches Ethos

Apathie ist der Zustand der Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit, was in einer Welt, die von pädagogischer und nicht-pädagogischer „Aktivität“ geprägt ist, natürlich eine wenig schmeichelhafte Diagnose darstellt. Doch es mag sich in vielen Fällen um eine ungerechte, moralisierende Suggestivdiagnose handeln: Als ob die politisch Inaktiven *generell inaktiv* wären – und als ob politische Aktivität *generell begrüßenswert* sei. Als ob es nicht darauf ankäme, wer mit *welchen Zielen* politisch aktiv wird. Politische Apathie ist ein Schimpfwort – dies im Unterschied zu anderen Apathien: Wer sich etwa überhaupt nicht für Sport interessiert oder für die bildenden Künste oder für die Natur, den würde man kaum als „apathisch“ kritisieren. Ein bisschen Nachdenken und Erfahrung führt aber zur Einsicht, dass der Bereich der Apathie ein *Universum* darstellt, während es sich bei der Aktivität und Wohlinformiertheit immer nur um relativ kleine Bereiche des menschlichen Einzellebens handeln kann. Die *normative Überdeterminiert-*

heit des modernen Lebens (das sozusagen an „zuviel Sollen“ leidet) zwingt uns geradezu, an manch edlen Aufgaben Abstriche zu machen und bereichsspezifisch apathisch zu werden. Es bleibt weiterhin unmöglich, sich zur gleichen Zeit für alles intensiv zu interessieren, wiewohl dies unter Umständen wünschenswert erscheinen könnte.

Politische Apathie in demokratischen Massengesellschaften ernsthaft zu beklagen, kann – von wichtigen Ausnahmen abgesehen – im Grunde nur, wer zwischen *politischem Gebildetsein* und *demokratischem Verhalten*, also auch zwischen *politischer Bildung* und *demokratischer Erziehung* nicht genügend unterscheidet. Die mit diesem Differenzierungsmangel zusammenhängende Klage, in den Schulen werde viel zu wenig für die politische Bildung getan, mag im strikten Sinn berechtigt sein, doch sie suggeriert fälschlich eine Tragödie, da wohl die meisten Schulen westeuropäischen Typus *in vielerlei Hinsicht* schon lange als „demokratisch“ zu bezeichnen sind: in ihnen werden Verhaltensweisen und Kompetenzen gefordert, gefördert und eingeübt, ohne die das demokratische Ethos nur schwer bestehen könnte. Dass aber Schulen *nie nur* demokratisch sein können und auch nicht sein sollen, ist zwar eine Binsenwahrheit, aber zugleich ein Moment, in welchem sich die Begrenztheit aller politischen Schulbildung andeutet. Der Rede von der Schule als *polis*, welche reformpädagogisch inspiriert immer wieder zu hören und lesen ist, haftet so der Geruch des Schmalzigen oder Schwulsigen, in jedem Fall des Nicht-Ganz-Aufrichtigen an. Die *polis* hat mit institutionalisierter Bildung und Erziehung nicht das Geringste zu tun. Dass es aber ein extracurriculares „Schulleben“ gibt, welches sich leicht politisch verklären lässt, liegt auf der Hand.

Wichtiger als die Frage, wie viele Bürgerinnen und Bürger sich – generell – politisch aktiv engagieren, erscheint die Frage, ob in der Gesamtheit der Gesellschaft Verhaltensweisen vorwiegen, welche das demokratische Ethos stützen oder zumindest kompatibel mit ihm sind. Es ist zu vermuten, dass dieses Ethos – welches es zu erläutern gälte – gerade auch von der so genannten apathischen Mehrheit mitgetragen wird, von so genannten „normalen“ Menschen, die ein halbwegs sinnvolles und würdiges Leben und Zusammenleben anstreben und vielleicht auch verwirklichen. Aus dieser Sicht der demokratischen Erziehung und Sozialisation, die in Anlehnung an John Deweys Unterscheidung zwischen demokratischer Lebensform und demokratischer Staatsform zu erläutern wäre, ist es natürlich immer „noch“ bedeutsam, ob eine *politische* Kultur existiert, die diesen Namen verdient. Doch fundamentaler geht es darum, ob die „passive“ Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen *kulturell-argumentative Strategien* in jenen Belangen pflegt, die auch mit den *unpolitischsten* aller Kommunikationsformen „gelöst“ werden könnten, nämlich mit Anweisung, Androhung und Befehl. Dies darf als *demokratisches Ethos* bezeichnet werden.

Im Unterschied dazu ist politische Bildung, ebenso wie etwa ästhetische Bildung oder naturwissenschaftliche Bildung in entwickelter Form und Ausprägung nicht von der Mehrheit zu erwarten – sofern also mit „Bildung“ noch mehr gemeint werden soll als

notwendige Selbstverständlichkeiten, gesellschaftlich erforderliche „Basiskompetenzen“ (Tenorth 2004), die man nicht unbedingt „Bildung“ gleichsetzen, sondern als Voraussetzung für Bildung verstehen kann (Koch 2004).

Zwar ist es Usus geworden, politische Bildung als das Zusammenspiel von politischem *Wissen*, politischem *Interesse* und politischem *Handeln* zu sehen, bzw. von politischem Wissen, politischen Kompetenzen und Haltungen, Einstellungen oder Orientierungen. Was die politische *Bildung* im engeren und schulischen Sinne betrifft, so möchte ich hier den Primat des *Wissensaspektes* behaupten. Politische Bildung ist demnach Wissen über

- (a) politische Institutionen und ihr Funktionieren, ihre demokratische Bedeutung,
- (b) politische Prozeduren, Prozesse und Strategien,
- (c) politische Traditionen, Ideen und Utopien,
- (d) politische Akteure, Parteien und Persönlichkeiten,
- (e) allgemeine und konkrete politische Auseinandersetzungen, d.h. politische Themen und schliesslich
- (f) Wissen über die Differenzen zu anderen Rationalitäten und Praktiken (welches vielleicht die „höchste“ Form des politischen Wissens genannt werden darf).

Während wir also demokratisch *erzogen* und *sozialisiert* werden können, demokratisch erziehen und sozialisieren, d.h. ein demokratisches Ethos in den vorwiegend lebensweltlichen Arenen pflegen und tradieren, nämlich mit der Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, wie wir Probleme lösen und Konflikte bewältigen, Konsens erstreben, aber mit Dissens leben müssen, bilden wir uns damit *keineswegs automatisch* auch im politischen Sinne, wiewohl das demokratische Ethos manchmal als Humus erscheinen mag, in welchem auch die politische Bildung im engeren Sinn ihre Blüten treiben kann. Doch wir alle wissen, dass meist gerade das *Fehlen* dieses Humus, nämlich das skandalöse *Fehlen* eines demokratischen Ethos den Menschen politisiert, sei er jung oder alt, zu offizieller oder informeller Politik treibt. Demokratische Erziehung und politische Bildung gleichzusetzen ist daher ein analytisches und intellektuelles Übel, mögen seine Konsequenzen auch nur unter widrigen Bedingungen gravierend sein.

Schliesslich wäre eine weitere positive Seite des Apathischen zu vermerken, nämlich, das Fehlen von Übereifer und von mitunter krankhaften Leidenschaften, die das demokratische Ethos, historisch betrachtet, wohl insgesamt mehr und öfter bedrängt, gefährdet und zwischenzeitlich ganz zerstört hat, als die Indifferenz der Apathischen¹. Nur,

¹ Ganz abgesehen davon transformierte sich die Apathie (apatheia) von der Unempfindlichkeit und Affektlosigkeit (Aristoteles) bei den Kynikern in die Gemütsruhe und wurde von den Stoikern als das dem weisen und tugendhaften Menschen angemessene Verhalten verstanden. Der so genannten geläuterten und nicht stumpfsinnigen Apathie wird auch in der Neuzeit durchaus Positives abgerungen, wird sich doch auch als Mittel zur Glückseligkeit verstanden (Spinoza, Kant).

dieser Aspekt wird mit pejorativen Bezeichnungen wie „apathische Masse“ oder „unpolitischer Bevölkerungsteil“ etc. ironischerweise meist unterschlagen und der „politisch Apathische“ erscheint – als generell apathisch – im ungünstigen Lichte mangelnder Bildung, als uninformiert, uninteressiert, gleichgültig, und nicht selten als etwas dämlich, sicher als naiv. Kurz: Wer nicht politisch *partizipiert* – zumindest in der Partizipation des Zuschauers –, mit dem stimmt offenbar etwas nicht, er kann vielleicht nichts dafür, aber er ist eigentlich eine Fehlerscheinung, und es wäre immer und allemal begrüssens- und anstrebenswert, ihn zur politischen Partizipation zu bringen. Einmal von der Aktivität infiziert, vermag der politisch gebildete Pädagoge in der Inaktivität nur noch Apathie und Mangel erkennen.

Die Bedeutung der Zuschauer

Der von der Aktivität befallene Pädagoge verkennt also, dass das politische *Interesse* durchaus häufig bestens mit der politischen *Inaktivität* zusammenlebt, namentlich in den Millionen von „Zuschauern“, die auf ihren Beobachtungsposten, manche ganz nahe, manche weit weg von der Arena, den riesigen Zuschauerraum bilden und die verhältnismässig kleine Schar von Gladiatoren in der Zahl freilich hundertfach, tausendfach und zehntausendfach überragen, aber in der Regel kaum eine Chance zur unmittelbaren und allseitigen Partizipation *in* der Arena. Und dies liegt nicht an den hier gebrauchten Metaphern und ist im Medienzeitalter auch nicht primär ein räumliches Problem, wiewohl es solches immer auch bleiben wird.

Gemeinsam ist diesen Zuschauern, dass sie sich – dies im Unterschied zu den Gladiatoren – die Hände nicht schmutzig machen (müssen) und, was gut und recht ist, es meistens besser wissen. Die Zuschauer haben den (freilich immer vermeintlichen) Überblick, sie können differenzierte Kommentare abgeben, sie können auch primitive Kommentare am Stammtisch abgeben, aber selbst dann zehren sie – was die Politik betrifft – wenn nicht vom Ausdruck, so doch zumindest vom Abglanz des *bios theoretikos* und manchmal vielleicht auch der *vita contemplativa*, was ja nicht das gleiche ist. Wer im Unterschied dazu wie die Gladiatoren mitten in der *vita activa* steckt, der kann letztlich nicht wissen, was er tut oder bewirkt, er hat keinen Überblick, ihm fehlen die Pausen ruhigen Nachdenkens, er wird von einer Entscheidungssituation in die andere geworfen und immer muss er so tun, als ob er genau wüsste, was er tut (natürlich ist er in Einzelfällen sehr gut informiert, aber eben nicht in allen Fällen, in denen er Entscheide zu fällen hat). Diskurse sind lang, das Leben aber ist kurz, meinte Marquard (1981), und wer im Leben selber – als *man of action* – bestehen will, der muss immer wieder auf mickrigen Grundlagen Stellung beziehen, während sich der Zuschauer selbst als Anarchist, Urchrist, Sozialist oder Konservativer in seinen vielleicht treffenden, wenn auch meist gänzlich wirkungslosen Kommentaren gefallen mag, nichts riskiert und dafür auch nichts gewinnt, sich die Hände nicht schmutzig macht, aber dafür auch keine Hän-

de hat. Doch die Zuschauer sind nicht einfach selbstbezogene Politikkonsumenten, und aus einzelnen von ihnen könnten selber Gladiatoren werden, ganz abgesehen davon, dass die Zuschauer es weitgehend in der Hand haben, wer Gladiator ist und wer nicht, wer in die politische Arena tritt und wer sie wieder zu verlassen hat.

Die Zuschauer sind, wenn alles gut geht, die politisch gebildeten Bürgerinnen und Bürger – sie verfügen über das nötige Wissen bzw. sollten darüber verfügen. Es ist nicht *primär* bedeutsam, ob sie sich aktiv engagieren. Bedeutsam ist, dass sie weiterhin beobachten und kommentieren. *Aktiv sein, heisst in Bezug auf politische Bildung oder gar Gebildetheit gar nichts, auch gefährliche Dummköpfe können aktiv sein.* Werden die ungebildeten Köpfe aktiv (fromm zu glauben, es gäbe nur wenige davon), wird das demokratische Ethos teilweise dramatisch auf seine Tauglichkeit geprüft. Es wäre also insgesamt besser, dass jene, die nichts von Politik verstehen, sich auch nicht um sie kümmern. Diese schon in Platons *Alkibiades* formulierte Sicht passt vielleicht nicht in die *political* und *educational correctness* der heutigen pädagogischen Demokratiebeschwörung, doch nur deshalb wird die absurde Idee, wonach in modernen Massengesellschaften möglichst viele Menschen politisch aktiv sein sollten, auch nicht besser. Aus „Apathischen“ können „Zuschauer“ werden, aus „Zuschauern“ können „Gladiatoren“ werden – „können“, nicht „sollen“: sie *sollen können* (nicht alle, aber manche, genügend). Wo es nur noch Gladiatoren gäbe und keine Zuschauer, auch keine Apathischen, wo sich also die aktivistische Ideologie verwirklicht hätte, wäre das Chaos perfekt: Es gäbe keine Korrekturen (z.B. Abwahlen), keine Übersicht, kaum intelligente Kommentare, die nur in der *vita contemplativa* zustande kommen können. Kurz: dass das demokratische Ethos auch in der politischen Arena überhaupt verwirklicht werden kann, ist grösstenteils den Zuschauern zu verdanken.

Natürlich: Genau so wenig wie die politisch Apathischen nicht generell apathisch sind, genau so wenig kann der Zuschauer des politischen Geschehens immer nur in der *vita contemplativa* verhaftet bleiben und nur zuschauen (man kann sich so meist nicht am Leben erhalten, abgesehen davon: wer möchte das schon?). „Wenn das Staunen der Anfang des Denkens ist, dann ist der Denker immer der Zuschauer“, notierte Hannah Arendt in ihren Denktagebüchern (2002: 797), und: „Das Schauspiel der Welt bestaunen bedeutet: Ich ziehe mich von der Welt zurück, um sie wie ein Schauspiel zu betrachten – bei den Griechen, als ob ich göttlich wäre, bei Kant: als wäre ich der Richter; in beiden Fällen (...) als wäre ich keine bloße Erscheinung, als würde ich nicht verschwinden. Im Schauspiel versunken, von Staunen erfüllt, befinde ich mich über allen Erscheinungen und habe meinen Standpunkt und damit (...) meine Meinung, verloren, besser: aufgegeben. Ich urteile nun, als wenn ich nicht teilnähme. Diese ‚Unparteilichkeit‘ (nicht Teil, nicht Partei zu sein) ist vielleicht ‚unmenschlich‘“ (ebd.). Immer wieder muss man partizipieren, teilnehmen und teilhaben: aber warum sollte der Ort dieser Teilnahme und Teilhabe unbedingt und für möglichst alle die Politik sein?

Allgemein gilt sicher, dass wer teilnimmt, auch Stellung beziehen muss. Partizipation ist Stellungnahme und Parteilichkeit; der Zuschauer nimmt sich das Recht, sich zu distanzieren, zu beobachten, nicht zu entscheiden, sich ein Bild zu machen, zumindest zeitweilig unparteilich zu werden und – wenn wohl auch nur vorläufig – keine Meinung zu haben. Es gibt glückliche Zeiten, in denen der Luxus, in Bezug auf politische Fragen keine Meinung haben zu müssen, weit verbreitet ist. Doch es ist sozusagen das Leben oder die Fraglichkeit des Lebens und Zusammenlebens selbst, welches die Frage nach seiner Meinung an den Einzelmenschen heranträgt. Es ist nicht die politische Schulbildung, welche zur Frage – „Auf welcher Seite stehst du?“ – motiviert. Aber natürlich kann es die politische Schulbildung sein, die dabei mithilft, den Sinn der Frage zu verstehen, die Notwendigkeit ihrer Beantwortung zu erkennen und sie schliesslich zu beantworten.

Die moderne Lebensform²

Eine Pädagogik der politischen Partizipation ist gut beraten, sich darüber zu vergewissern, welches Ethos der Teilnahme und Distanzierung mit modernen Lebensformen unabdingbar verbunden ist. Das würde ihr helfen, sich vom Ziel umfassender Politpartizipation (Gladiatoren) und Politinteresse (Zuschauer) genügend weit zu distanzieren, so dass sie wieder ernst genommen werden könnte.

Das Recht, nicht teilzunehmen

Moderne Lebensformen leben von der Anerkennung der Existenzberechtigung verschiedener Lebensformen, die einander teilweise ausschliessen bzw. alternativ zueinander stehen mögen. Diese Anerkennungsleistung impliziert nicht, dass alle mit der Moderne verbundenen Lebensformen als solche anerkannt werden müssen. Es ist subjektiv und intersubjektiv gänzlich unmöglich, allen Lebensformen den gleichen moralischen Wert zuschreiben (Seel 1993: 247). Allerdings ist die Koexistenz und Konfrontation unterschiedlicher Lebensformen noch nicht wirklich *typisches* Charakteristikum der Moderne. Dezidiert modern sind nach Seel Lebensformen, „in denen die Erfahrung der Nicht-Alternativlosigkeit ihrer eigenen Existenzform zur *alltäglichen* Erfahrung prinzipiell *aller* ihrer Mitglieder gehört – auch und vielleicht besonders derjenigen, die ihrer angestammten Lebensform von der Wiege bis zur Bahre die Treue halten“ (S. 249; kursiv wie im Original). In modernen Lebensformen ist die „distanzierte Zugehörigkeit“ kein ausschliessliches Übergangsphänomen (etwa der Adoleszenz), sondern (identitätswirksame) Zugehörigkeit und („blosse“) Angehörigkeit können vielmehr als gleichgewichtige Positionen innerhalb der gleichen Kultur gelten (ebd.). Mehr noch: „Moderne Lebensformen sehen an zentraler Stelle die Einnahme eines Abstands von der Anteil-

² Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Reichenbach (2001, Kap. 4).

nahme am kommunalen Leben vor. *Der Abstand von der Anteilnahme an den Konventionen gemeinschaftlicher Praxis gehört hier zu den Grundbedingungen der Teilnahme selbst*“ (ebd.; kursiv R. R.)³. Das ist für das Verständnis der Wertgrundlagen der Partizipation insbesondere im pädagogischen Feld von Bedeutung.

Während moderne Lebensformen zwar auch – wie vormoderne Lebensformen – intersubjektive Spielräume bilden, in denen sich aussichtsreiche Daseinsmöglichkeiten eröffnen, ist für sie charakteristisch, dass sie *Spielräume zu den Spielräumen* eröffnen, in ihnen wird Freiheit nicht bloss *in* ihren Formen, sondern auch *gegenüber* all ihren Formen eröffnet (Seel 1993: 250). Gelungen sind moderne Lebensformen, wenn sie attraktive Formen sowohl der Angehörigkeit als auch der Zugehörigkeit auszubilden vermögen, und wenn sie damit einen Spielraum *positiver* Freiheit eröffnen. Anders ausgedrückt, die Moral moderner Lebensformen besteht in der *Gleichgewichtung* von *Beteiligungs-* und *Enthaltungsrechten*.

Die vehement vertretene These, es sei das Ziel politischer Bildung, möglichst viele Menschen in modernen Lebensverhältnissen möglichst politisch zu aktivieren und ihren Wunsch nach politischer Partizipation zu wecken, konfligiert also – ganz abgesehen von der schon angedeuteten Absurdität dieser Denkrichtung – letztlich mit dem Ethos moderner Lebensformen.

Demokratische Lebensformen

Was für moderne Lebensformen gilt, muss unter modernen Bedingungen auch für „demokratische“ Lebensformen gelten. Demokratie als ein zugleich liberales und kommunitäres Projekt (Wellmer 1993: 179) hat also die Chancen der Zugehörigkeit und der Angehörigkeit gleichermaßen und für alle zu ermöglichen, ohne dass sie eine Festlegung einfordern darf. In demokratischen Lebensformen wird vielmehr das moderne „Meta-Telos“ der Offenheit praktiziert: danach ist „gut“, *dass das Gute nicht verbindlich definiert wird*. Keine Idee des guten Lebens, keine substantiellen Wertorientierungen oder kulturellen Identitäten sollen damit vor Kritik und Revision sicher sein *können*. Ein solches ein für alle mal richtiges Meinen – die „Orthodoxie“ – ist also undemokratisch, gerade auch, wenn sie das gute Leben in der politischen Partizipation erkennt.

Demokratische Lebensformen rekurrieren also zum einen – und das ist ihr „liberaler“ Anteil – auf die Existenz eines demokratischen Staates bzw. einer damit verbundenen Rechtsstaatlichkeit, zum anderen – und das ist ihr „kommunitärer“ Anteil – rekurrieren sie auf die Existenz einer demokratischen Bürgergesellschaft, d.h. einem Netzwerk von

³ So genannte „Abstandspraktiken“ (der ästhetischen Erfahrung, der Theorie, der Religion, des Tourismus etc.) hat es Seel zufolge zwar seit jeher im Zentrum der Gesellschaften gegeben, etwa als Kult, mit welchem eine Gesellschaft ihre Normalität überhöht. Doch moderne Abstandspraktiken würden sich dadurch auszeichnen, dass sie die „Funktion einer vereinigenden Überhöhung“ nicht haben, dass sie also nur im Plural zu denken sind und sich gegenseitig relativieren. Die Einheit moderner Lebensformen wird gerade aus der „Distanzierbarkeit ihrer tragenden Gewissheiten“ gewonnen.

autonomen Assoziationen, Institutionen und Öffentlichkeiten, welche sich *unterhalb* der Staatsebene ansiedelt. Mit diesem Bild ist immer wieder behauptet worden, dass sich demokratischer Staat und demokratische Bürgergesellschaft gegenseitig benötigen – es ist das Bild eines „kommunitären Liberalismus“ (oder unter Umständen eines „liberalen Kommunitarismus“). Mit der oben mit Seel erläuterten Unterscheidung von blosser Angehörigkeit und emphatischer Zugehörigkeit zu Lebensformen und der postulierten Gleichgewichtigkeit dieser Teilnahmetypen in modernen Lebensformen macht dieses Bild der Abhängigkeit und Wechselseitigkeit durchaus Sinn, weil es zweifelsohne eine besonders hohe Affinität zwischen *liberalem* Denken und „blosser“ *Angehörigkeit* einerseits und *kommunitärem* Denken und *Zugehörigkeit* andererseits gibt.

Demokratische Lebensformen, so liesse sich der Zusammenhang auch formulieren, leben gerade in der und durch die Spannung zwischen *Freiheit* und *Bindung*. Das moderne Individuum, das diese Spannungen normalerweise spätestens in seiner Adoleszenz erfährt und nach Möglichkeiten versucht, mit den entsprechenden Widersprüchen oder wenigstens Unklarheiten zu leben, lässt sich deswegen in Bezug auf seine Moralität oder seine „moralische Situation“ nur sehr einseitig „verstehen“, wenn diese im kategorialen Schema „präkonventionell–konventionell–postkonventionell“ lokalisiert wird. Das Denken bzw. die relevanten Begründungsleistungen, zu welchem dieses Schema passt, repräsentierten – wenn überhaupt – höchstens Elemente des „liberalen Aspektes“ der demokratischen Lebensform und den dazugehörigen Gerechtigkeitsvorstellungen. Zusätzlich ist dieses Denken bloss Ausdruck von Vorstellungen einer negativen Freiheit; die demokratische Lebensform ist aber in entscheidendem Masse auf den Ausdruck von Formen positiver Freiheit angewiesen, die sich – und das ist bildungstheoretisch von Bedeutung – beim Individuum als Versuche authentischer Selbstwahl ausdrücken mögen. Es ist das Individuum allein, das sich in demokratischen Lebensformen entscheiden muss, welcher Form der *vita activa* es sich verstärkt widmen will: dem politischen und sozialen Leben oder eher sich selbst und der eigenen Familie.

Hirschman hat in seiner Studie über das *Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl* (1988, Original 1982) versucht, dieses Schwanken als einen „kulturellen Zyklus“ zu erklären. Sehr schön schreibt er: „In diesem Essay versuche ich, eine Welt zu verstehen, in der die Menschen überzeugt sind, sie wollten etwas ganz Bestimmtes, um dann, wenn sie es erreicht haben, zu ihrer Bestürzung festzustellen, daß dieser Wunsch keineswegs so groß war wie sie angenommen hatten, oder daß sie das Gewünschte gar nicht wirklich haben wollen und daß sie, ohne es vorher gewußt zu haben, eigentlich etwas völlig anderes wollen“ (S. 29). Die Enttäuschungen, die der Mensch in der Situation freier Wahl erfährt, werden von Hirschman als Schattenseiten der menschlichen Neigung gesehen, grossartige Projekte und Perspektiven zu hegen. Deshalb gehören Enttäuschungen zur demokratischen Lebensform ebenso wie das grossartige Projekt, für welches sie steht. „Ein Leben voller Enttäuschungen“, schreibt

Hirschman, „ist eine äußerst bittere Erfahrung, ein Leben ganz ohne Enttäuschungen jedoch wäre wohl vollkommen unerträglich“ (S. 31).

Zum Werthintergrund der „Partizipation“

Welches sind die Quellen eines so unhinterfragt positiv konnotierten Partizipationsbegriffes? In zwei Punkten sei nachgefragt.

Viele Quellen – wenig Gemeinsamkeit

Es gibt freilich nicht nur eine, sondern viele Quellen bzw. sozialtheoretische Grundlagen der „Partizipation“. Zu den wichtigsten gehören bzw. gehörten sicher

- (1) politisch und moralisch motivierte *Demokratietheorien*
- (2) politisch und moralisch motivierte *Sozialismustheorien*
- (3) psychologisch-humanistische Theorien des *persönlichen Wachstums* und
- (4) ökonomische (vorwiegend betriebswirtschaftliche) Theorien der *Produktivitäts- bzw. Effizienzorientierung*⁴, sowie
- (5) *pädagogische* Theorien der kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklung und Erziehung.

ad 1) Das (radikal-)demokratische Partizipationspostulat ist traditionell von der Annahme ausgegangen, dass Bürgerinnen und Bürger an Entscheidungsprozessen prinzipiell teilnehmen wollen und können (dass sie also nicht bloss *bourgeois* und *bourgeoises* sein wollen, sondern auch *citoyens* und *citoyennes*, um es mit der Rousseauschen Unterscheidung zu sagen). Das Recht zur politischen Partizipation wird dabei unabhängig davon zugestanden, ob die Bürgerinnen und Bürger verantwortungsbewusst, informiert und rational gemeinschaftlich orientiert an der Entscheidung teilnehmen oder ob dies überhaupt nicht der Fall ist. „Unzulänglichkeiten solcher Partizipation werden dabei als überwindbar betrachtet, und Partizipation wird zum pädagogischen Prozess, der sämtliche gesellschaftliche Bereiche, etwa Familie, Schule und Arbeitsplatz ebenso erfassen muss wie politische Einrichtungen“ (Dachler / Wilpert 1980: 82).

ad 2) Die *sozialistischen* Theorieansätze zur Partizipation bezogen sich meist auf die Frühschriften von Marx und sahen die Partizipation im Rahmen der Produktionsbedingungen als Möglichkeit der (partiellen) „Befreiung“; zumindest sollte Partizipation das Potential der Einflussnahme der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen vergrößern. Das egalitäre Ideal der Pariser Kommune von 1871, d.h. die Selbstverwaltung in der Einheit von Legislative und Exekutive aller Mitglieder, stand und steht für einen Realisationsversuch, der in der einen oder anderen Form natürlich auch heute noch, nur unter anderen politischen Vorzeichen, von Bedeutung ist. Allerdings zeigen Ergebnisse der ver-

⁴ Vgl. Greenberg (1975), Dachler / Wilpert (1980: 81).

gleichenden Partizipationsforschung, dass der Partizipationswunsch unter „Mitarbeitern“ (früher „Untergebene“ genannt) doch viel geringer als zunächst vermutet ist.

ad 3) Modelle der *Persönlichkeitsentwicklung* und *-entfaltung* bzw. des individuellen „Wachstums“ beziehen sich oft auf die Bedürfnishierarchie nach Maslow (1954) und sehen die Partizipation beispielsweise an Organisationsentscheidungen als Möglichkeit, *höherstufige* Motive („Selbstverwirklichung“) zu realisieren (z.B. Gordon 1989)⁵. Auch hier ist die Idee eines Strebens nach „Seins- und Werdensmotiven“, die aus dem „Innern“ des Menschen entspringen würden und sich verstärken, wenn sie *erfüllt* werden (im Unterschied zu den niederstufigen „Mangel- oder Erhaltungsmotiven“, die sich verstärken, wenn sie *nicht erfüllt* werden)⁶, einfach eine behauptete anthropologische Konstante. Ungern werden aus dieser Perspektive natürlich die ganzen Menschenmassen gesehen, die einfach „ein gewöhnliches Leben“⁷ leben möchten und mit ihrer Arbeit nicht im Geringsten „höhere“ Selbstverwirklichungsmotive verbinden, *obwohl* ihre Erhaltungsmotive befriedigt sind.

ad 4) In Theorien der *Produktivitätsorientierung* wird Produktivität nicht wie bei den bisher genannten Theorierichtungen als ein Ziel unter anderen Zielen angesehen, sondern als das wesentliche. Partizipation führe, so die Annahme, zu (grösserer) Arbeitszufriedenheit und -moral, erhöhe den Gruppenzusammenhalt, den Informationsgrad der Gruppenmitglieder, was schliesslich wieder der Produktionssteigerung dienlich ist. Dies entspricht der Gleichung der mittlerweile ins Alter gekommenen so genannten „neuen“ Unternehmungskultur, wonach Partizipation = Identifikation = Motivation = Produktion, was wohl eher einer frommen Linearität entspricht, einem Ausdruck einseitigen Denkens unter Ausschluss der ganzen Rahmenbedingungen, die keineswegs selbstverständlich sind.

ad 5) Ein prominentes Beispiel für das pädagogische Votum für Partizipation ist die Umsetzung entwicklungspsychologischer Einsichten zur Genese des moralischen Urteils bei Kohlberg. Die staatsbürgerliche Erziehung wird von Kohlberg mit „moralischer“, „politischer“ und/oder „demokratischer“ Erziehung letztlich gleichgesetzt, denn sie bedeute, „die Stimulation der Entwicklung von fortgeschritteneren Urteilsmustern über politische und soziale Entscheidungen und deren Implementation“ (zit. nach Garz 1996: 125). Wie der Bereich der Moral wird auch die Politik und überhaupt „Demokratie“ wenn nicht unter den Primat des sozio-kognitiven Urteils gestellt, so doch ausschliesslich aus dieser Perspektive betrachtet. Da die Entwicklung des sozio-kognitiven

⁵ In diesem Sinne schreibt etwa Gordon: „Gruppen und Organisationen bieten ihren Mitarbeitern nicht immer Gelegenheit, die Bedürfnisse der (höheren) Ebenen (...) zu befriedigen. Das gilt vor allem für die Menschen, die auf der unteren Unternehmungsebene beschäftigt sind, deren Funktionen begrenzt sind, deren Tätigkeiten nahezu vollständig kontrolliert werden und die nur über höchst beschränkte Möglichkeiten zu Selbstbestimmung, eigenen Entscheidungen und Initiative verfügen“ (1989: 34).

⁶ Vgl. die modifizierte Fassung der Maslowschen Bedürfnispyramide nach Root (1970).

⁷ Vgl. die „Bejahung des gewöhnlichen Lebens“ bei Taylor (1996).

Urteils wesentlich (aber sicher nicht ausschliesslich) durch die Teilnahme an sozialen Entscheidungsprozesse stimuliert wird (vgl. z.B. Lempert 1989), heisst die pädagogische Umsetzung dieser entwicklungspsychologischen Einsicht „Partizipation“. So stehen etwa die Just-Community-Schulversuche für gemeinsame Entscheidungen in direktdemokratischer Manier, in welcher sich alle an der Schule Beteiligten zu gleichen Teilen einbringen können sollen. In der Partizipation an direktdemokratischen Entscheidungen sieht Kohlberg die optimale Förderung zur gesellschaftlichen Teilnahme und des Gemeinschaftssinns (Kohlberg 1980).

Die dem Partizipationsgedanken zugrunde liegenden Werte heissen „Arbeit/Leistung“, „Wechselseitigkeit“ und „Selbstverwirklichung“ und können ihrerseits mit drei philosophischen Denktraditionen in Verbindung gebracht werden, namentlich mit dem Humanismus, dem Existenzialismus und dem Personalismus (Lilje 1980: 52). Mit dem *psychologisch-humanistischen* Hintergrund (sensu Maslow, Rogers, Allport & Bühler) wird (i) das Organisationsmitglied „als Mensch“ mit seinen Erfahrungen und Gefühlen betont und (ii) die Reduzierung seiner Funktionen als Mittel der Organisation abgelehnt. Dem *Existenzialismus* (Heidegger, Jasper, Sartre), der sich vornehmlich dem Sein und Sinn der menschlichen Existenz widmet (bzw. gewidmet hat), können der Grundgedanken entnommen werden, dass (i) der gemeinverbindlich postulierten Rationalität von Systemen die Würde und Realität individueller Erfahrungen gegenüberstehe, dass (ii) die Handlungsalternativen des Menschen betont werden müssen und dass (iii) die eigenverantwortliche Lebensgestaltung des Menschen eine wesentliche Voraussetzung der Selbstverwirklichung sei (S. 52f.). Mit *Personalismus* wird eine idealistische Philosophie bezeichnet, wonach das Personale als das Wirkliche gelte, d.h. Konzepte wie Bewusstsein, freie Selbstbestimmung und Zielorientiertheit stehen hier im Mittelpunkt. Das Erbe dieser Denktradition findet sich heute vielleicht eher in heruntergekommenen bzw. esoterischen Formen des Managements und Selbstmanagements.

Es ist also leicht zu sehen, dass die Wertgrundlagen des Partizipationspostulats *heterogen*, ja sogar widersprüchlich sind bzw. sein können und dass sie allesamt *leicht ideologisierung* sind (was ja nicht unbedingt gegen sie spricht). Dennoch bleiben insbesondere der erste und fünfte hier kurz aufgeworfene Aspekt wichtige Kandidaten zur *normativen* Begründung des Partizipationspostulates. Der vertiefte Blick in den Zusammenhang von Demokratie und Partizipation führt aber auch hier zur Ernüchterung.

Mythos Partizipation

Müller (1995) fragt in einem Beitrag, inwiefern Demokratie ein pädagogischer Leitbegriff darstellen könne und behandelt in diesem Zusammenhang die Thematik Partizipation. Dieselbe gälte bekanntlich als ein Charakteristikum der Demokratie. Wenn allerdings von der Demokratie als Staatsform die Rede sei, dann liege zugleich auf der Hand, dass „nur wenige Individuen die Aussicht haben, durch ihre Initiativen Einfluss

zu nehmen auf Politik“ (S. 149). Natürlich mag man (etwa für „schweizerische Verhältnisse“) mit guten Gründen betonen, dass in verschiedensten politischen Arenen Partizipation möglich ist und sogar erwünscht wird, dass ein ausgeprägter Föderalismus auf verschiedenen Systemebenen ein relativ hohes Mass an Partizipation nicht nur ermöglicht, sondern auch erfordert. Dennoch sind es in letzter Konsequenz nur wenige, die tatsächlich partizipieren, und der Einfluss des/der einzelnen ist, wie erwähnt, um so geringer, je mehr partizipieren, und vor allem bleibt die „Partizipation“ in grösserem Ausmass auf „blosse“ Wahlbeteiligung beschränkt. Die Übernahme von Ämtern, die etwa John Stuart Mill als Möglichkeit der Erweiterung des individuellen moralischen und kulturellen Horizontes betrachtete, oder auch – wenn es denn sein muss – mit potentieller „Selbstverwirklichung“ umschrieben werden kann (Müller, a.a.O.), ist insgesamt nur wenigen „gegönnt“⁸.

Unabhängig von der „Selbstverwirklichung“ oder vom „Selbstzweck“ demokratischer Partizipation scheint es in der Diskussion um die Demokratie als Staatsform angemessener zu sein, die Frage der Partizipation am Stichwort der „*Beitrags- statt Zweckrationalität*“ zu behandeln, wie es Müller (S. 150ff) vorschlägt. Skeptisch gegenüber der Partizipation als Mittel zur Einflussnahme oder zur Selbsterziehung und skeptisch gegenüber der Partizipation als Selbstzweck versucht Müller den Sinn der Partizipation aus der Perspektive eines erwünschten Ergebnisses zu verstehen: An einer politischen Demonstration mag man teilnehmen wollen, damit ein öffentlicher Eindruck entsteht, dass ein bestimmter Teil der Bevölkerung ein bestimmtes, gutgeheissenes politisches Ziel entschlossen anstrebt. Die Wirkung wird in der Kumulation der einzelnen Beteiligungen gesehen – einen Sinn, so die argumentative Prämisse Müllers, würden wir aber zunächst der einzelnen Handlung zuschreiben. Es ergäbe sich dann das Problem oder die Frage, wie ein Sinn einer einzelnen Handlung in einer Wirkung liegen solle, die sie nicht allein hervorbringen kann. Deshalb müsse man offenbar zwei Sinn-Bezüge unterscheiden: Einerseits gehe es um die Funktion kumulierter Partizipation, andererseits um den Grund, aus welchem eine Einzelperson partizipiert. Die Handlung der Einzelperson trägt zu einer Ansammlung von Handlungen bei, die ihrerseits das bewirken sollen, was die Einzelperson wünscht. Damit entspricht der Sinn der Partizipation nicht dem Muster der Zweckrationalität, weil die Begründung nicht das Ziel nennt, das durch die Handlung erreicht werden soll. Die Begründung der Partizipation nennt Müller „Beitragsrationalität“, die eine von vielen möglichen Rationalitätsfiguren darstelle, aber freilich mit der Zweckrationalität in einem Zusammenhang stehe. Nun ist Beitragsrationalität nach Müller nicht ein Erfordernis nur politischer Partizipation, sondern vieler Formen von

⁸ Die politischen Tätigkeiten, die in einer Gemeinde von ein paar Hundert Seelen in der föderalistischen Schweiz bei relativ grosser kommunaler Autonomie prozentual vergleichsweise viele Gemeindemitglieder ansprechen und herausfordern, muss hier nicht diffamiert werden, um zu sagen, dass sie u.U. ein Glück darstellen, aber auch für die Schweiz keinen Massstab abgeben können.

Solidarität. Wiewohl die Beeinflussung und Kontrolle der Regierung durch Partizipation eine grundlegende Betätigung gemeinwohlbezogenen oder „solidarischen“ Handelns ist, bleibt sie nur eine unter vielen Möglichkeiten und im Blick auf die Belange einer Gesellschaft insgesamt von nur begrenzter Bedeutung: „Deshalb scheint es nicht möglich zu sein, vom *einzelnen* zu verlangen, daß er der politischen Betätigung einen Vorrang vor allen anderen Beiträgen zum Leben seiner Gesellschaft einräumt“ (S. 152). Damit wird letztlich gesagt, dass der Sinn der Demokratie (als Staatsform) *nicht* in der Partizipation des Volkes liegen kann.

Partizipation unter Ungleichen

Im Zentrum aller pädagogischen Reflexion steht die pädagogische Beziehung. Sie ist ein Verhältnis zwischen ungleichen und von einander in unterschiedlicher Weise abhängigen Akteuren⁹. *Macht* ist eines der wesentlichen Merkmale der pädagogischen Beziehung und es ist diese – heute oft verleugnete, abgelehnte oder verdrängte – Qualität, welche dem Diskurs über eine pädagogische Ethik bzw. der Frage nach einer speziellen pädagogischen Verantwortung überhaupt erst Sinn verleiht. Die erste Aufgabe einer pädagogischen Ethik kann deshalb darin gesehen werden, nach der Legitimität und Legitimation von Erziehung zu fragen, d.h. zwischen legitimer und illegitimer Macht, und spezifischer: zwischen ethisch vertretbarem und ethisch nicht vertretbarem Machtgebrauch zu unterscheiden. Wo aber die Tatsache der Macht – edel motiviert – ganz verteufelt wird, da hat es die pädagogische Urteilskraft schwer.

Partizipation, Autorität und soziale Macht

Partizipation im Feld der Pädagogik ist Partizipation nicht von Gleichen, sondern von Ungleichen. Die Ungleichheit bezieht sich auf Qualitäten, die vor der Zeit der politischen Korrektheit „Autorität“ und „Gehorsam“ hießen. Da aber „Autorität immer mit dem Anspruch des Gehorsams auftritt“, wie Arendt meinte, werde sie gemeinhin „für einen Zwang besonderer Art gehalten“, aber Autorität „schließt gerade den Gebrauch jeglichen Zwanges aus, und wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität immer schon versagt“. – Das ist die eine Seite. „Andererseits ist Autorität unvereinbar mit Überzeugen, welches Gleichheit voraussetzt und mit Argumenten arbeitet. Argumentieren setzt Autorität immer außer Kraft. Der egalitären Ordnung des Überzeugens steht die autoritäre Ordnung gegenüber, die ihrem Wesen nach hierarchisch ist. Will man also Autorität überhaupt definieren, so würde es sich vor allem

⁹ Ob „pädagogischer Bezug“ genannt (Nohl 1963), „erzieherisches Verhältnis“ (Kron 1970), „Generationenverhältnis“ (Schleiermacher 1826/1957; Mollenhauer 1976), „dialogisches Verhältnis“ (Buber 1956) oder auch „Bildungsgemeinschaft“ (Spranger 1928): stets wurde die pädagogische Beziehung als *asymmetrisch* (in bezug auf die Macht bzw. Autorität) und freilich *komplementär* (in bezug auf die sozialen Rollen) gedacht und diskutiert, wobei deren Telos allgemein in der *Aufhebung* dieser Asymmetrie und Komplementarität, das pädagogische Verhältnis also als zeitlich begrenzt betrachtet worden ist.

darum handeln, sie klar sowohl gegen Zwang durch Gewalt wie gegen Überzeugen durch Argumentieren abzugrenzen“ (Arendt 1994: 159f.).

Autorität, so können wir mit Arendt argumentieren, schliesst die Möglichkeit von Freiheit keineswegs aus, sondern vielmehr ein: „Ein autoritär geleitetes Gemeinwesen wie die Katholische Kirche ist nicht totalitär, und totale Herrschaft, wie wir sie von den Hitler- und Stalin-Regimen kennen, hat mit Autorität nicht das geringste zu tun. Aufgabe der Autorität ist es immer gewesen, die Freiheit zu begrenzen und gerade dadurch zu sichern, so dass eine Staatsform ihre eigentliche Substanz verliert, wenn sie die Freiheit schlechterdings abschafft. Sie ist dann eben nicht mehr autoritär, sondern tyrannisch“ (S. 162). Autorität und Freiheit sind aus diesem Grund keineswegs Gegensätze, und – dies ist pädagogisch von kaum zu unterschätzender Bedeutung – „einem Autoritätsverlust entspricht kein automatischer Freiheitsgewinn“ (ebd.).

Autorität ist eine Form sozialer Macht, nämlich die *anerkannte, geachtete Macht*, die sowohl bewundert als auch gefürchtet werden kann (Ehrfurcht ist hier immer noch ein treffendes Wort: „ehren“ *und zugleich* „fürchten“). Autorität ist, soziologisch betrachtet, ebenso wie Macht weniger ein Merkmal einer Person als ein Merkmal einer Beziehung, wobei sie zugeschrieben wird, eine figurative Konstruktion darstellt und wie erwähnt auf Anerkennung beruht, was soviel heisst wie, dass die Anerkennung sich meist auf die Werte bezieht, welche die Autorität vertritt. Ein zentrales Merkmal von Autoritätszuschreibungen ist Personalität. Das Bild einer Autorität bezieht sich in der Regel auf die gesamte Person. Zuschrieben wird Autorität sozusagen „von unten“. Weiterhin ist bedeutsam, dass Autoritäten Ordnungsfunktionen übernehmen, also Kontrolle bieten, und Autoritätsverhältnisse Inszenierungen darstellen (Sofsky / Paris 1994)¹⁰.

Es macht namentlich einen Unterschied, ob A über B Macht hat oder ob A auf die Kooperation von B angewiesen ist, ob A seinen eigenen Willen durchsetzen kann oder mit B einen gemeinsamen Willen finden muss, ob A den Gehorsam von B mit Befehlen durchsetzen kann oder ob er mit guten Argumenten um die Gunst von B werben muss (Kopperschmidt, 1980: 113f.). Dass wer gehorchen muss, nicht mehr zustimmen *kann*, und wer befehlen kann, nicht mit Argumenten überzeugen *muss* (ebd.), bezeichnet den Umstand, dass strukturell asymmetrische Positionen den Möglichkeitsraum von Kommunikationsakten limitieren. Hier ist auch der Ort, wo *Pseudo-Symmetrie* und *Pseudo-Partizipation* (Pateman 1970) zusammenfallen können. Diese Problematik betrifft freilich jede Führungssituation und –beziehung, sei sie pädagogischer oder augenscheinlich primär nicht-pädagogischer Art.

¹⁰ Zur Typologie der Autoritäten gehört die Unterscheidung zwischen a) formalen Autoritäten (qua Befugnisse einer Position, auch *Amtsautorität* genannt, und den sachlich-technischen Notwendigkeiten der Produktion, *Funktionsautorität*) und b) personalen Autoritäten (qua Fachwissen, also *Sachautorität*, koordinativ-organisatorische Fähigkeiten, *Organisationsautorität*) und persönliches *Charisma* (vgl. dazu Sofsky / Paris 1994). Diese und andere Typologien sind weiterhin zu trennen vom Konzept der „autoritären Persönlichkeit“ nach Adorno u.a. (1973).

Partizipation und Führung

Im Folgenden sei zwischen Partizipationsgraden unterschieden und auf das im Grund schon längste bekannte, aber dennoch in pädagogischen Diskursen zu Führung und Erziehungsstil rigoros ignorierte Konzept der so genannten „situativen Führung“ eingegangen. Pädagogische Professionalität in der Führung kann hier als situativ klug eingesetzter, geforderter oder geförderter Partizipationsgrad begriffen werden. Wie nicht mehr gefragt werden sollte, *welcher* Führungsstil (bzw. Erziehungsstil, Kommunikationsstil) *allen anderen* Führungsstilen (bzw. Erziehungsstilen, Kommunikationsstilen) in *allen Situation* überlegen ist, sondern *welcher* Führungsstil *in welchen* Situationen *allen anderen* Führungsstilen überlegen ist, kann auch formuliert bzw. gefragt werden, welcher *Partizipationsgrad* allen anderen möglichen Graden der Partizipation in dieser (konkret vorliegenden) Situation überlegen ist.

Partizipationsgrade

Während der Begriff Partizipation zunächst einfach als Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung verstanden werden kann, lassen sich im weiteren unterschiedliche Partizipationsgrade unterscheiden, vor allem wenn Partizipation in einem stärkeren bzw. engeren Sinne verstanden wird, namentlich als *Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse*¹¹. Normativ überformt wird damit meist konnotiert, dass es wünschenswert sei, möglichst vielfältige Partizipationsmöglichkeiten (Beteiligungsformen) zu eröffnen und eine hohe tatsächliche Partizipationsrate zu erzielen.

Zwischen Fremdbestimmung und Selbstverwaltung sind unterschiedlichste Partizipationsgrade denkbar (etwa die *Pseudo-Partizipation* oder *Alibi-Teilnahme*, die *Teilhabe*, die *Mitsprache*, die *Mitwirkung*, die *Mitbestimmung*, die *repräsentative Beteiligung*, die *offene Beteiligung*, die *projektorientierte Beteiligung*, die *Vertretung* beispielsweise von Kindern, die *Selbstbestimmung* u.v.a.m.), d.h. es ist sinnvoll Partizipation nicht in einem binären Code, sondern auch kategorial und vor allem *dimensional* zu verstehen. Grunwald und Lilge (1980) formulierten sieben Elemente, die im Zusammenhang mit partizipativer bzw. kooperativer Führung genannt werden:

- (1) Entscheidungsbeteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- (2) partnerschaftliche Zusammenarbeit in Gruppen,
- (3) Machtausgleich zwischen Vorgesetzten und Untergebenen,
- (4) Personalentwicklung,
- (5) Ziel- und Leistungsorientierung,

¹¹ Jeder weiter gefasste Begriff von Partizipation ist m.E. nicht wirklich brauchbar, da wir in der einen oder anderen Form immer „irgendwie“ partizipieren, sobald wir sozial interagieren.

- (6) Vertrauensbeziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern in Aushandlungsprozessen (Konfliktregelung) und
- (7) Selbstverwirklichungsmotive der Organisationsmitglieder (S. 18).

Die Autoren erwähnen, dass die Entscheidungsbeteiligung (Punkt 1) als meistgenanntes und wichtigstes Merkmal der Partizipation angeschaut wird.

Der Partizipationsbegriff kann jedoch auch hinsichtlich der *Intensität* differenziert werden; ein sehr schwacher Partizipationsbegriff beinhaltet vielleicht nur das Informieren der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über Entscheide des Managements, sowie Eltern den Kindern einfach mitteilen können, wo die Familie im nächsten Sommer die Ferien verbringen wird, und ein Lehrer seiner Klasse das Theaterstück eröffnet, welches diese am Schuljahresende aufführen wird. Ein stärkerer Begriff meint vielleicht die Konsultation, und erst ein noch stärkerer die Mitentscheidung.

Es bleibt die Frage, in welchen Situationen welche Partizipationsgrade theoretisch überhaupt erreicht werden *können*, welche Partizipationsgrade erreicht oder verhindert werden *sollen*, und natürlich, welches die jeweiligen *Gründe* dafür sind. Wenn es ein Kennzeichen der Partizipation ist, „dass zwei Gruppen durch Zusammenarbeit eine Übereinstimmung zu finden versuchen“ (Wall / Lischeron, 1980: 74), dann macht das bei Entscheidungsprozessen in Organisationen nur Sinn, wenn die Anwesenden tatsächlich über die Inhalte entscheiden *können*. Es sind also nur „jene Entscheidungen relevant, die im eigenen Machtbereich der Organisation liegen“ (ebd.). Allein aus diesem Grund fallen etwa im Bereich der Schule nahezu sämtliche Lehrplanfragen mit gutem Grund aus dem Partizipationsgeschäft heraus. Die Lehre ist aber das Kernstück der Schule und nicht das so genannte Schulleben, welches freilich mehr oder weniger partizipativ gestaltet werden kann. An Inhalten von Entscheidungen, die *ausserhalb* der Organisation getroffen werden, aber die Organisation beeinflussen, kann die Partizipation also nicht gemessen werden. Die Bestimmung der Partizipation ist als das Ausmass von Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse mittels Interaktionsprozessen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, Kindern und Eltern, und natürlich jeweils auch auf der gleichen Ebene der Betroffenen, in Bezug auf Entscheidungen, die von eben diesen Personen getroffen (formale Kompetenz) und von eben diesen Personen in der einen oder anderen Form gefällt und implementiert werden können.

*Situative Führung*¹²

Die Wahl des Partizipationsgrades hängt wesentlich von zentralen Führungsfunktionen und -zielen ab. Der Führung werden von Müller und Hill (1980) in Anknüpfung an eine Unterscheidung von Cartwright und Zander zwei grundlegende Funktionen (bzw. Funk-

¹² Vgl. dazu Reichenbach (1994: 307-328).

tionsklassen) zugeschrieben, die *Lokomotionsfunktion*, die der Erreichung des jeweiligen Gruppenzieles diene, und die *Kohäsionsfunktion*, die im Dienste des Gruppenerhalts (bzw. der Gruppenstärkung) und der Aufrechterhaltung der Aktionsstärke (und -weiterentwicklung) stehe (S. 131). Schon Bales und Slater (1955, zit. nach Müller / Hill 1980) kamen aufgrund von Experimenten zu einer vergleichbaren Zweiteilung, wobei sie gefunden haben, dass die beiden Funktionen in der Regel von unterschiedlichen Personen wahrgenommen würden, so gäbe es den „Aufgabenspezialisten“ und den „sozio-emotionalen Spezialisten“ (S. 131). Eine Unterscheidung, die auch im pädagogischen Feld gebräuchlich ist bzw. war: Zu denken sei an die Differenz zwischen *paidotrop* und *logotrop* ausgerichteter Lehrperson. Sozio-emotionale Führung erfüllt die Kohäsionsfunktion, indem die Führungsperson die individuellen Probleme der Mitglieder vertritt, ein Klima des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu schaffen sucht und damit die durch die Zwänge der Aufgabenbewältigung entstandene Verhaltensunsicherheit im sozio-emotionalen Bereich so gut wie möglich auffängt (S. 132). Mit anderen Worten, die Erfüllung der Lokomotionsfunktion durch den Führer ruft Kräfte hervor, die die Kohäsion der Gruppe gefährdet.

Die beiden Funktionen lassen sich in jeweils zwei Subfunktionen unterteilen. Hinsichtlich der Lokomotionsfunktion ist dafür zu sorgen, „(I) dass in Bezug auf die zu erfüllenden Aufgaben und zu lösenden Probleme richtige Entscheide getroffen werden“ und „(II) dass die Mitarbeiter im Sinne dieser Entscheide zielgerichtet tätig werden, d.h. dass die Entscheide auch richtig implementiert werden“. Im Rahmen der Kohäsionsfunktion hat der Führer dafür zu sorgen, „(III) dass die Mitarbeiter in der Gruppe ihre persönlichen Ziele erreichen können, eine Befriedigung ihrer individuellen Bedürfnisse erfahren und damit in der Gruppe verbleiben“ und „(IV) dass die Mitarbeiter sich im Rahmen der gegebenen Aufgaben zu Mitdenkern und Problemlösern entwickeln und in der Arbeit engagieren können, so dass die Aktionsfähigkeit der Gruppe erhalten und erweitert wird“ (Müller / Hill 1980: 133). Bedeutsam ist auch in pädagogischer Hinsicht, dass sich diese Funktionen keineswegs gleichzeitig maximieren lassen, vielmehr ist jeweils – situationsklug – ein Optimum zu finden.

Innerhalb dieses Rasters können nun die Argumentationen für und gegen Partizipation beschrieben werden. Anhängerinnen und Anhänger eher autoritärer Führungsstile mögen ins Feld bringen, dass

- (1) Vorgesetzte über grössere Kompetenzen verfügen und die Verantwortung für eine Entscheidung letztlich allein zu tragen haben (Funktion I),
- (2) der Einbezug vieler in den Prozess der Entscheidungsfindung und/oder Entscheidungsfüllung den Prozess insgesamt verzögere, verwässere und verpolitisiere (Funktionen I + II), und
- (3) viele Untergebene eine straffe Führung wünschten (Funktionen II + III).

Vertreterinnen und Vertreter der partizipativen Führung würden dagegen argumentieren, dass Partizipation

- (1) sowohl die Entscheidung verbessere als auch die Identifikation mit der Entscheidung erleichtere (Funktionen I + II),
- (2) eine angemessene Interessen- und Bedürfnisabstimmung aller Beteiligten ermöglichen und so viele unnötige Konflikte ausgeschaltet werden können, die sich vor allem bei Anpassungsleistungen an betriebliche Änderungen ergeben (Funktion III),
- (3) das Verantwortungsgefühl und die Einsicht in die Zusammenhänge erhöhe und damit die Selbständigkeit (auch werde damit der Entfremdung in der Arbeit entgegengewirkt; Funktionen II + III), und
- (4) die Weiterentwicklung durch und in der Arbeit fördere, indem gelernt werde, über den eigenen Stellenbereich hinaus zu denken, die weiteren Zusammenhänge zu sehen und schliesslich vermehrte Verantwortung auch bezüglich der Weiterbildung zu übernehmen (Müller / Hill 1980: 137f).

Beide Argumentationen besitzen gewisse Stärken und Plausibilität. Dass die Untersuchungen für oder gegen Partizipation so wenig erhellend gewesen sind, zeigt gerade, dass es letztlich nur darum gehen kann, unter Berücksichtigung der zentralen Situationsfaktoren die geeignete Wahl des Partizipationsgrades zu treffen. Diese Faktoren sind vorwiegend zu sehen in

- (a) der Art der Aufgabe (und deren Rahmenbedingungen),
- (b) der Beziehung zwischen Führern und Geführten und – allenfalls –
- (c) der Art der Konflikte (Müller / Hill 1980: 140-161).

Mit dem Konstrukt der situativen Führung lässt sich die generelle Sichtweise, wonach *möglichst hohe und höhere Partizipationsgrade anzustreben seien*, bereichs- und problemspezifisch differenzieren bzw. als falsche „Globalthese“ zurückweisen. Partizipative Führung kann so wenig wie diskursives Herangehen als allgemeines Rezept oder Norm aufgestellt werden. Es bleibt im Ermessen von Vorgesetzten und Organisationen, Lehrpersonen und Schulen, unter welchen situationalen Voraussetzungen partizipativ geführt bzw. diskursiv entschieden wird bzw. werden soll. Partizipation und Diskurs können nicht aufgezwungen werden, weil es vom guten Willen der Vorgesetzten und Lehrpersonen abhängt, ob Partizipation und Diskurs unter Bedingungen realisiert werden, die die Einflussmöglichkeiten der Beteiligten garantieren und nicht bloss vorgeben, es zu tun. Aus diesem Grund wäre es irreführend, sollten „Diskursivität“ und „partizipativer“ Führungsstil in den asymmetrischen Verhältnissen von Schulen und Organisationen normativ verallgemeinert bzw. als die Organisationsphilosophie ausgegeben werden. Nur eine Ansicht kann m.E. normativ verteidigt werden, dass nämlich das jeweils an-

gemessene Mass an Partizipation angestrebt werden soll. Die Variablen in der Reflexion der Situationsmöglichkeiten heissen auch hier *Effizienz*, *Effektivität*, *Zufriedenheit* und *Fairness* bzw. *Gerechtigkeit*. Es ist davon auszugehen, dass diese Kriterien im Einzelfall in Konflikt geraten können.

Ambivalenz der partizipativen Pädagogik

Es gehört zu den wenig aufrichtigen Seiten des pädagogischen Diskurses, Partizipation als Allheilmittel anzupreisen und aus Prinzip in den Himmel zu loben. Wer Erziehung und Unterricht als eine Pädagogik der Teilhabe konzipieren will (vgl. Liebau 1999), kann den Begriff der Partizipation nur dann einseitig positiv benützen, wenn er ihn in der Schwebelässt, im Nimbus des fraglos Guten und Anzustrebenden. Doch so bald der Begriff konkretisiert werden soll, kommt seine Insuffizienz, die er seiner Hyperplastizität verdankt, zum Vorschein und man muss sich fragen, wozu er denn als *pädagogischer* Begriff überhaupt taugt, wenn er offenbar zu allem taugt. Es kommt zu einem begrifflichen Dilemma: Werden mit „Partizipation“ nicht auch kollektive Entscheidungsprozesse impliziert, ist er sowieso *zahnlos*; wird aber Mitentscheidung gemeint, stösst der Begriff sofort auf seine Grenzen und man merkt, dass die *Mit-*Entscheidung in asymmetrischen Konstellationen etwas ganz anderes ist als in symmetrischen Konstellationen. Wer seinen Blick auf die Empirie eines so gestalteten „partizipativen Miteinanders“ richtet, also auf *Entscheidungsprozesse zwischen ungleichen Partner*, der wird nebst den positiven Seiten, die solche Interaktionen und Sozialformen ja immer „irgendwie“ aufweisen, früher oder später, in schwächerer oder stärker Form immer mit drei Phänomenen Bekanntschaft machen:

- *Erstens* muss immer wieder konstatiert werden, dass eine meist nicht gerade kleine Minderheit offensichtlich gar *keinen Partizipationswunsch* besitzt, sei es, weil die (befürchteten) Diskussionen und Kommunikationen als *lästig* und *überflüssig* empfunden werden, sei es, und das ist viel gewichtiger, weil über die „*wichtigen*“ Dinge gar nicht entschieden werden kann.
- *Zweitens* macht sich in der einen oder anderen Form das „Eherne Gesetz der Oligarchie“ (Robert Michels) bemerkbar, wonach die Abflachung von Hierarchien und das scheinbar offene Mitentscheiden nun durch informelle „Oligarchien“ gesteuert wird, durch einzelne Gruppenmitglieder also, die offenbar mehr als andere zu sagen haben und somit mehr, aber informellen Einfluss besitzen. Erzwungene oder pädagogisch geförderte *Partizipation führt also keineswegs immer zu vermehrter Egalität*, sondern vielmehr häufig zu vermehrter *Subtilität* der alten und neuen Machtverhältnisse.
- *Drittens* ist ein grosser Teil dessen, was zwischen Ungleichen unter dem Label „Partizipation“ praktiziert wird, nichts anderes als *Pseudo-Partizipation*, wel-

che durchaus nicht immer gewollt oder heimtückisch initiiert wird, sondern bloss ein Resultat der politischen korrekten Meinung darstellen mag, man müsse die wichtigen Dinge immer miteinander besprechen, und unterschlagen wird, dass das diskursive Ethos untergraben wird, wenn unterschlagen wird, dass die Entscheidungen eigentlich schon gefällt sind.

Trotz dieser mehr oder weniger ironischen Konsequenzen einer überstrapazierten und gut gemeinten Partizipationspraxis sind diese und andere negative Punkte gegenüber den Konsequenzen einer zu geringen oder gar fehlenden Partizipationspraxis m.E. viel weniger gewichtig. Es mag im Einzelfall besser sein, eine notwendige Entscheidung ohne jeden Diskurs und ohne jede Partizipation zu fällen und durchzusetzen als eine verlogene Miteinanderredenveranstaltung in Gang zu bringen, die letztlich der Sache und den Beziehungen schadet. Umgekehrt gilt natürlich nicht, dass auf Partizipation meistens verzichtet werden sollte bzw. dass sie nur so weit als wirklich dringend nötig erlaubt und gebilligt werden sollte. Aber Pädagogen, die *nur* partizipativ sein könnten, wären keine Pädagogen. Und Kinder und Jugendlichen, die alle sie betreffenden Probleme diskursiv lösen könnten, dürften nicht mehr erzogen werden; sie hätten sich schon längst von ihren Eltern, Betreuern, Lehrpersonen emanzipiert.

Mit einer Pädagogik der Partizipation verhält es sich, um es mit Jaspers zu sagen, also folgendermassen: *Immer stimmt etwas nicht*. Manche Kinder oder Schüler wollen gar nicht diskutieren, andere setzen sich gegen die schwächeren Willen durch und schliesslich ist vieles von dem, was beschlossen wird, eine Mogelpackung oder irrelevant. Es gehört zur Ironie der Mitbestimmung, diese sehr weit verbreiteten Lästigkeiten dulden zu lernen. *Das übergeordnete Ziel einer Pädagogik der Partizipation, ja wenn nicht überhaupt ihr tiefer Sinn, kann deshalb nur lauten, die Ambivalenz der Partizipation ertragen zu lernen.*

Literatur

- Adorno, Th. W. u.a., 1973: *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arendt, H., 1994: Was ist Autorität? In dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München & Zürich: Piper, S. 159-200. (Original: "Between past and future", 1968, Erstveröffentlichung des Artikels: 1957).
- Arendt, H., 2002: *Denktagebücher*. Band 2. München & Zürich: Piper.
- Buber, M., 1956: *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Dachler, H.P. & Wilpert, B., 1980: Dimensionen der Partizipation. Zu einem organisationswissenschaftlichen Analyserahmen. In W. Grunwald & H.-G. Lilge (Hg.), *Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte*. Bern: Huber, S. 80-98.
- Garz, D., 1996: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Gordon, T., 1989: *Managerkonferenz*. München: Heyne (Original 1977).
- Greenberg, E. S., 1975: The consequences of worker participation: A clarification of the theoretical literature. *Science Quarterly*, 46, 191-209.
- Hirschman, A. O., 1988: *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "Shifting Involvement. Private Interest and Public Action", 1982).
- Koch, L., 2004: Allgemeinbildung und Grundbildung. Identität oder Alternative? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 183-191.
- Kohlberg, L., 1980: High school democracy and educating for a just society. In R.L. Mosher (Hg.), *Moral education - a first generation of research and development*. New York: Praeger, S. 20-57.
- Kopperschmidt, J., 1980: *Argumentation. Sprache und Vernunft, Teil II*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer-Urban.
- Kron, F. W., 1970: *Das erzieherische Verhältnis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lempert, W., 1989: Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hg.), *Moral in "unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*. Heidelberg: Asanger, S. 153-169.
- Lilge, H.-G., 1980: Wertgrundlagen partizipativer Führung. In W. Grunwald & H.-G. Lilge (Hg.), *Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte*. Bern: Huber, S. 50-72.
- Marquard, O., 1981: *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Maslow, A. H., 1954: *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Milbrath, L., 1977²: *Political Participation. Why people get involved in politics*. Chicago: Rand-McNally.
- Mollenhauer, K., 1976³: Theorien zum Erziehungsprozess. Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.
- Müller, A. W., 1995: Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Eds.), *Erziehung und Demokratie* (pp. 123-168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller, W. R. & Hill, W., 1980: Die situative Führung. In W. Grunwald & H.-G. Lilge (Hg.), *Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte*. Bern: Huber, S. 129-172.
- Nohl, H., 1970: Der pädagogische Bezug. In F. W. Kron (Hg.), *Das erzieherische Verhältnis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-59.
- Pateman, C., 1970: *Participation and democratic theory*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- Platon, 1994: *Alkibiades I. Sämtliche Werke*, Bd. 1. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Hg. von Ursula Wolf. Reinbek: Rowohlt.
- Reichenbach, R., 1994: *Moral, Diskurs und Einigung*. Bern u.a.: Lang.
- Reichenbach, R., 2001: *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.

- Root, A. A., 1970: What instructors say to the students makes a difference. *Engineering Education*, 61(3), 722-725.
- Schleiermacher, F. D. E., 1957: *Pädagogische Schriften* (Hg. E. Weniger), Bd. 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf & München: Küpper.
- Seel, M., 1993: Ethik und Lebensformen. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 244-259.
- Sofsky, W. & Paris, R., 1994: *Figurationen sozialer Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spranger, E., 1928: *Kultur und Erziehung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Taylor, Ch., 1996: *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1989).
- Tenorth, H.-E., 2004: Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 169-182.
- Wall, T. D. & Lischeron, J. A., 1980b: Ergebnisse der empirischen Partizipationsforschung im Überblick. In W. Grunwald & H.-G. Lilge (Hg.), *Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte*. Bern: Huber, S. 99-126.
- Wellmer, A., 1992: Konsens als Telos der sprachlichen Kommunikation? In H.-J. Giegel (Hg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 18-30.