

Dr. Wolfgang Beutel, Dortmund/Jena: Kinder und Eltern in der Demokratie - Thesen zur Demokratiepädagogik

Demokratische Erziehung im Neuen Europa – Herausforderungen für Eltern und Familien. Fachtagung am 02.03.-03.03.2009 des Arbeitskreis Neue Erziehung in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften

3.3.09 - Block III, Diskussion II: Auf Augenhöhe: Die neuen Rollen von Kindern und Eltern in demokratischen Gesellschaften

1. Kindheit und Jugend als eigene Lebens- und Lernphasen im Schulwesen:

Kindheit und Jugend sind keine Vorstufe des Erwachsenwerdens und damit nicht nur eine untergeordnete Stufe in einem hierarchischen Entwicklungsprozess, sondern eine eigenständige Form der Welterfahrung, der Vorstellungsbildung, des Denkens, Handelns und Lernens. Dies anzuerkennen und davon auszugehen heißt eben auch, die in der deutschen Schulpädagogik empirisch gesehen immer noch dominierende Vorstellung zu überwinden, für die Demokratie und die Politik müsse man v.a. und nur kognitive Wissensvermittlung und Wertbildung betreiben. Deshalb muss auch die empirisch immer noch weit verbreitete Vorstellung eines entsprechenden schulischen Unterrichts kritisiert werden, demzufolge man erst und alleine in der Sekundarstufe „Demokratie“ und „Politik“ lerne – möglichst in einem eigenen sozialwissenschaftlichen Fach Politik/Sozialkunde (und das dann in Deutschland zwangsläufig v.a. auf dem Gymnasium). Vielmehr wissen wir, dass die Herausbildung von Anerkennung, Mitgestaltungsfähigkeit, Solidarität, Toleranz und Verantwortung wesentlich auf frühen Prägungen beruht und auf frühem Lernen aufbaut. Die Sensibilisierung für Demokratie als Wert, Haltung und auch als Handlungskompetenz ist deshalb eine wichtige Aufgabe des Lernens und Lehrens sowie des alltäglichen Umgangs in allen Stufen und Formen des staatlichen Schulwesens – von der Grundschule bis zur Hochschule. Sie schließt in elementaren Formen den Bereich der vorschulischen Bildung ein.

2. Demokratie als kulturelle Praxis und Lebensform:

Demokratie ist – in der Tradition der neueren deutschen Rezeption von Deweys pragmatistischer Demokratietheorie und Schulvorstellung – nicht nur eine Form gesellschaftlicher Ordnung und der institutionellen Organisation staatlicher Herrschaft, sondern vor allem eine Frage des alltagsprägenden Umgangs und der kulturell unterfütterten Lebensform. Bereits die Grundschulen können durch eine entsprechende Kultur der Anerkennung, des abwägenden und diskursiven Entscheidens insbesondere in den Fragen des Schullebens und der Regeln des Zusammenlebens in Klasse und Schulgemeinde sowie durch ihre große Offenheit und Erfahrung für Formen innerer Differenzierung und individualisierenden Lernens im Unterricht, in der individuellen Lernförderung und bei der Leistungsbeurteilung an eine solche kulturell fundierte und alltagsprägende Form der Demokratiepädagogik (Beutel/Fausser 2007) anknüpfen. Die weiterführenden Schulen haben noch insbesondere in der Auseinandersetzung mit Themen der Demokratie und der Politik, weitergehende Möglichkeiten des Lernens und des Engagements.

3. Kinder und Jugendliche als Träger demokratischer Innovationen

Gerade die Kinder und Jugendlichen – im Schulsystem mithin die Lernenden – sind mögliche und primäre Träger demokratischer Innovationen. Sie können durch Wahrnehmung ihrer Rechte und in den Bildungsinstitutionen in einem neuen Rollenverständnis als Partner und Gegenüber (und nicht nur als Belehrt und Unerfahrene) auch den Erwachsenen ein Korrektiv und eine Herausforderung sein. Insbesondere in der Schule ist eine Integration

heterogener Lernvoraussetzungen und kultureller Vielfalt in Biographie und Herkunft viel eher auf Basis von Formen der wechselseitigen Anerkennung, der Toleranz und des aktiven, bereichernden Umgangs mit Vielfalt vorstellbar.

4. Das staatliche Bildungswesen ist eine ambivalente Erziehungsmacht:

Die gegenwärtige Diskussion zur Demokratiepädagogik erlebt nicht nur grundlegende Debatten über Stellenwert, Vermittlungsform und Curricula demokratischer Erziehung und politischer Bildung. Sie geht auch davon aus, dass der Schule – offener gesagt: den gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung – aus verschiedenen Gründen eine große Bedeutung in der Wahrnehmung dieser Aufgabe zukommt. Einerseits ist das staatliche Bildungswesen als nicht-ständisches, auf Gleichheit und Leistung aufbauendes Angebot mit den damit einhergehenden Verpflichtungen zugleich eine Institution der Moderne, die alle Menschen in diesen Gesellschaften betrifft – als gesetzlich geregelte Pflicht und als individuelles Anrecht gleichermaßen. Daraus resultiert die Einsicht, dass im institutionalisierten staatlichen Bildungswesen der Moderne alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden und gerade deshalb dort sowohl Wissen über, als auch Erfahrung mit der Demokratie erwerben können und müssen. Es gibt keinen anderen institutionellen Ort, an dem zugleich für die Demokratie geworben werden und ihre unhintergehbare Notwendigkeit als Voraussetzung für ein Gemeinwesen vermittelt werden kann, das auf universellen Normen von Menschenrechten, Freiheit und Toleranz basiert – also keine beliebigen politischen Systemverhältnisse zulässt, sondern Demokratie durch Überzeugung und individuelle Haltung stets erneut und zugleich fest verankern muss. Zugleich nimmt die Schule heute einen festen und umfänglichen Platz im Lebensweg von Kindern und Jugendlichen ein (Rutter 1980) und ist auch wegen dieser Lebenszeitausdehnung in demokratischen Gesellschaften zur Demokratie verpflichtet. Dies gilt, obgleich Schule per se keine demokratische Institution ist und auch nicht ohne weiteres sein kann: Das staatliche Bildungswesen ist eine ambivalente Erziehungsmacht.

5. Demokratie als schulpädagogische Grundsatzangelegenheit

Das Lernen von Demokratie und für Demokratie (Demokratiepädagogik) ist nicht alleine Gegenstand einer fachlichen Domäne Politikwissenschaft/Sozialkunde/Sachunterricht, sondern grundlegende Aufgabe bei allem Lernen in den Fächern und bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen. Schon die Grundschule muss früh Verhältnisse etablieren, die die Erfahrung von Anerkennung und die Vermeidung von Ausschluss im Mittelpunkt haben. Die Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Urteilen und Entscheidungen in Schule und Unterricht gehört ebenfalls zu den Elementaria einer demokratisch gehaltvollen Praxis in der Grundschule. Erst vor dem Hintergrund einer demokratiepädagogisch abgesicherten Lern- und Lebenspraxis in der Grundschule können die nachfolgenden Schulen im Sekundarbereich mit einer auch auf Wissen und Kompetenzförderung ausgerichteten politischen Bildung und demokratischem Lernen beginnen und auf dieser demokratiepädagogischen Grundschularbeit aufbauen.

6. Professionalität des Lehrerhandelns und eine zugehörige Lehrerbildung:

Damit Schülerinnen und Schüler Demokratie im Alltag von Schule und Lernen so erfahren, dass sie für die Herausbildung positiver demokratischer Einstellungen und Werthaltungen, eines anwendungsbereiten Wissens um die Demokratie sowie einer entsprechenden Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit (demokratische Handlungskompetenz) prägend ist, bedarf es professionell abgesicherten Handelns der Lehrerinnen und Lehrer. Der Ausgangspunkt „demokratischer Lehr- und Handlungskompetenz“ bei Lehrerinnen und Lehrern ist nicht

alleine eine Sache von deren je individuellen Biographien, Bildungs- und Erfahrungskontexten, sondern eine wichtige (und fächerübergreifende) Aufgabe der Lehrerbildung, die in der gegenwärtigen Debatte um die Reform der Lehrerbildung und insbesondere der professionellen pädagogischen Berufskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle spielen muss. Anders gesprochen: Die Auseinandersetzung mit der Schule als „demokratiepädagogisch gehaltvollem Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum“ muss in allen Phasen der Lehrerbildung ein fester Bestandteil werden.

7. Schulen als einzelne Fälle und Entwicklungsgefüge:

Unabhängig von den zweifellos wichtigen und richtigen Fundamenteinwänden gegen das gegliederte und hochselektive deutsche Schulwesen ist die Pädagogik als Handlungswissenschaft in der Pflicht, die vorfindliche Praxis der Schulen als Summe vieler individuell geprägten Einzelfälle in ihrer Entwicklungsaufgabe zu begleiten, aufzuklären und insbesondere in Blick auf deren „demokratische Schulentwicklung“ zu unterstützen. Hierbei kann gerade aus dem reichen Erfahrungsschatz reformorientierter und profilierter Schulen geschöpft werden – ohne dass damit bereits alle Entwicklungspotenziale ausgereizt sind. Dennoch zeigen Programme wie bspw. „Demokratisch Handeln“, der „Deutsche Schulpreis“ oder das Begleitprogramm zum Investitionsprogramm Bildung und Betreuung des BMBF „Ideen für mehr – ganztätig lernen“ der DKJS, aber auch die Landschaft der reformpädagogisch orientierten Schulen (LEH, „Blick über den Zaun“ und andere), dass es einerseits in der Schulpraxis eine Fülle an Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven für eine demokratische Schule gibt, die keinesfalls hinreichend in das Regelschulwesen und in die breite Fläche auch der Grundschullandschaft hineinwirkt. Andererseits zeigen sich dort auch oftmals Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur, die Unterstützung von außen benötigen. Deshalb ist die Frage der „demokratischen Schule“ nicht nur eine Sache grundlegender Schulkritik und schulpädagogischer Theoriebildung, sondern vor allem eine Angelegenheit des Zusammenwirkens von Schulentwicklungsforschung und schulischer Praxis. Bestehende Modelle müssen intensiver als bislang aufgesucht, aufgefunden und unterstützt, ihre Erfahrungen auf Möglichkeiten des Transfers geprüft und – so weit möglich – weitervermittelt werden.

8. Kommunikativ-differenzierte Leistungsrückmeldung ist Teil demokratischer Schulkultur

Ein wichtiger Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung liegt in einer parallel zur Individualisierung von Lernarrangements sich vollziehenden Veränderung der Leistungsbeurteilung. Insbesondere auf diesem Feld müssen die Lernenden einbezogen werden. Schülerinnen und Schüler haben eine klare Wahrnehmung der ihnen gegenüber angewandten Zensurenpraxis. Kinder und Jugendlichen nehmen Leistungsbeurteilung als Umgang mit ihrer Person, ihrer Biographie und ihrem Können und Wollen wahr. Sie erwarten in diesem Feld Anerkennung durch Transparenz, Kommunikation und Gerechtigkeit – was Kritik an ihrem Lernen und insbesondere Hinweise zu dessen Optimierung einschließt – sowie urteilssichere Lehrerinnen und Lehrer, die Begründungen für Zensuren und Zeugnisse geben und mit ihnen darüber sprechen. Wenn zudem differenzierte Formen der Beobachtung, Dokumentation und Beschreibung der Lernentwicklung durch kombinierende oder gar verbale Formen der Leistungsbeurteilung möglich werden, kann dem Differenzierungsgebot im Unterricht zu einer weitreichender Geltung verholfen werden. Allemal erfordern auch diese Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung systematische Formen der Professionalisierung durch Lehrerfortbildung.

9. Elternpartizipation und Mitverantwortung der Eltern für die demokratische Schule

Elternpartizipation ist bis heute eine entwicklungsoffene Aufgabe für die Schule. Einerseits ist sie in Deutschland im Rahmen der rechtlichen Ausgestaltung der inneren Schulverhältnisse gesetzlich geregelt. Andererseits ist sie kulturell und historisch geprägt, wobei sich Schule und Eltern oft nicht als Partner, sondern als Gegenüber mit unterschiedlichen Interessen erfahren und von dieser Position des Gegeneinanders die Kommunikation in der Schule oftmals auch geprägt wird. Auch sind die inzwischen geläufigen politischen Impulse und Diskurse zur Schulentwicklung überwiegend und primär auf das Verständnis einer Schule gerichtet, die sich auf die Lehrkräfte und ihre professionsspezifische Position in der Schule konzentriert und Elterninteressen überwiegend ausklammert.

Eltern wollen oftmals gute Schule und beste Lernergebnisse als Voraussetzung für gute Lebenschancen ihrer Kinder in der offenen Gesellschaft – sie wollen nicht unbedingt und primär Demokratie, Sozialität und übergreifende Gerechtigkeit. Schule (in Deutschland) nutzt nach wie vor und häufig Elternschaft als selbstverständliches Unterstützungssystem für die Form, Dichte und das Tempo des dort angebotenen Lernens, z.B. durch pädagogisch nicht systematisierte Hausaufgaben ohne innerschulische Begleitung und Evaluation. Bisweilen erweisen sich Elterninteressen durchaus auch als Reformhindernisse für die Pädagogisierung der Schule. Das Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft müsste gerade unter der gegenwärtigen demokratiepädagogischen Herausforderung systematisch und unter praktischen Entwicklungsaspekten untersucht werden. Erste Forschungen liegen vor und münden – grob zusammengefasst – in die These, dass Schüler selbst noch eine eher vernachlässigte Größe in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern sind und Schule deshalb eine „schülerorientierte Elternarbeit“ benötige (Sacher 2008). Über diese Arbeiten hinausgehend liegt hier eine offene pädagogische Aufgabe für Wissenschaft und Praxis gleichermaßen.

10. Elternrecht als Freiheitsrecht – Demokratische Erziehung im Elternhaus:

Zugleich ist gerade in demokratischen Gesellschaften die Priorität des elterlichen Erziehungsrecht und die inhaltliche Freiheit seiner Verwirklichung in der Familie festgeschrieben (BRD z.B. durch Art 6.2. GG: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“), um der möglichen Indoktrination und totalitären Erziehung durch politische Kräfte und Systemverhältnisse grundrechtsgesichert vorzubeugen. Daraus ergibt sich einerseits, dass elterliche Erziehung und Umgangsstile mit Kindern sich in Konkretisierung des Freiheits- und Selbstverantwortungsgedankens staatlicher Aufsicht entziehen; daraus ergibt sich andererseits, dass insbesondere in der frühkindlichen Erziehung Eltern zwar unbedingt Partner der Welterfahrung, des Aufwachsens und der Kompetenzbildung von Kindern sind. Zugleich müssen wir hoffen, dass dies mehrheitlich nach den universellen Normorientierungen bspw. der Menschenrechte geschieht. Andererseits wissen wir das nicht wirklich und können es auch nicht garantieren. Vielmehr muss man davon ausgehen, dass gerade familiäre Kommunikation und Urteile über Politik alltagsnah sind und deshalb auch zur Vorurteilsbildung gegenüber Politik und Demokratie – Stichwort: Politik(er)verdrossenheit – wesentlich beitragen können.

Lit.:

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2007): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts: *Wochenschau Verlag*

Rutter, Michael et al. (1980): *15000 Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim, Basel: *Beltz*.

Sacher, Werner (2008): *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: *Klinkhardt*