

## **Wolfgang Beutel: Politik oder Demokratie? - Politik durch Demokratie! Zur Entwicklung der Schule durch politische Bildung**

1. Anzeichen und Probleme
2. Demokratie und Demokratietheorie
3. "Demokratisch Handeln" und "Demokratie-Lernen"
4. Die Kontroverse um das "Demokratie-Lernen"
5. Demokratisch Handeln - eine Zusammenfassung
6. Ausblick

Literatur

Wer wachen Auges die gegenwärtige politische und gesellschaftliche Situation Deutschlands beobachtet, der bekommt einen zweiseitigen Eindruck von dem, was als man im Alltag und in den Medien als Bestandteile von "Demokratie" und "Politik" wahrnimmt. Vor allem fällt eine Ambivalenz auf, mit der einerseits lautstark "Reformen" in den politisch-sozialen Verhältnissen des Staates gefordert werden, andererseits jeglicher Versuch, solche konstitutiven Veränderungen mitzutragen, in der öffentlichen Meinung und gegenüber denen, die es (wie schwerfällig, handwerklich schlecht und sozial unausgewogen auch immer) tun, durch das Verhalten der Wähler abgestraft werden.

Man erkennt auf der einen Seite eine Fülle an Aufgaben sowie die Erwartung, dass die Politiker und die Institutionen der Politik die Probleme lösen, auf der anderen Seite liegt über dem Geschehen der Schatten der "Entpolitisierung", des "Rückzugs in das Private", der allgemeinen Erregung über die Parteien bzw. der Abkehr von diesen. Als gäbe es so etwas wie ein Bewusstsein davon, dass Veränderung notwendig sei und zugleich eine Angst davor, wie sie und das Ergebnis, dass sie zeitigen wird, aussehen mag. Als wolle man der Politik als System und vor allem letztlich den Parteien (vorzugsweise - mit Ausnahme von Bayern - denen, die die Regierung stellen) vorwerfen, sie alleine seien es, die die Verantwortung für das gegenwärtige deutsche politische Dilemma tragen. Daran mag ja Wahrheit sein und dies wäre im Einzelfall zu diskutieren. Können wir aber - wenn wir denn eine "zivilgesellschaftliche Erneuerung" oder auch nur "Belebung" unserer Demokratie anstreben, es uns wirklich so einfach machen und behaupten, das, was da an Problemen scheinbar unlösbar sich vor uns auftürmt, sei alleine Sache "der Politik" und nicht von uns allen, jedem einzelnen von uns?

In Blick auf die Schule und das Lernen bietet sich eine ähnliche Wahrnehmung: Sie steht vor großen Herausforderungen, soll einen Wandel im Ertrag ihrer Aufgabe - also in der messbaren Qualität des Lernens und der Kompetenzerwerb bei den Lernenden - erreichen, sie muss die Ablösung bzw. Ergänzung einer Lehrergeneration (jedenfalls in den westlichen Bundesländern) schultern bei anhaltend knapper werdenden Kassen bzw. dem Gespenst der Schulschließung oder auch Zusammenlegung handhabbare Konzepte entgegen setzen (jedenfalls in den neuen Ländern). Hinzu kommen eine Fülle problematischer Randerscheinungen und daraus resultierender Handlungserwartungen insbesondere an den Schulen, an denen sich die potentiellen Verlierer des gegenwärtigen Wandels treffen: bevorzugt Hauptschulen oder auch die Schulen des berufsbildenden Bereichs. Die Lage insgesamt ist spannungsreich und spannend zugleich.

Erscheint da die Frage nach dem Bezugspunkt für ein Lernen, in dem die Bereitschaft zum Engagement und kritischen Eintreten für die offene Gesellschaft und die Demokratie entsteht, nicht etwas verwegen? "Politik" oder "Demokratie", ist das nicht ein Thema für akademische Kreise?

Ich meine nein und möchte die Gelegenheit nutzen, in mehreren Annäherungen den Versuch anbieten, mit Ihnen gemeinsam ein Art aktueller Bestandsaufnahme zu wagen und bei aller Bedrängnis in der schulischen Praxis und im gesellschaftlichen Zusammenleben im einzelnen danach zu fragen, was für die Lernpraxis und die Entwicklung von Projekten, die Erfahrung von Demokratie ermöglichen und Erziehung zur Demokratie fördern, aus dieser Bestandsaufnahme mitgenommen werden kann. In einem ersten Schritt möchte ich einige Anzeichen und Probleme aufnehmen. In einem zweiten Schritt versuche ich, auf die Grundlegung unserer Arbeit einzugehen: "Demokratie und Demokratietheorie". Ein dritter Schritt soll diese Begriffsarbeit auf die pädagogische Aufgabe der Schule beziehen, "demokratisches Handeln" zu ermöglichen und dadurch "Demokratie lernen" zu fördern. Anschließend möchte ich auf die Eckpunkte einer aktuellen Kontroverse um das "Demokratie lernen in der Schule" eingehen. Um diese Annäherungen zu bündeln, versuche ich, einige Merkmale für d"Demokratisch Handeln" zusammen zu fassen. Mit einem Ausblick gebe ich dann abschließend die Grundlage für eine hoffentlich anregungsreiche und kontroverse Diskussion.

### *1. Anzeichen und Probleme*

Es gibt Erscheinungsformen, die man unter dem Stichwort "Privatisierung und Banalisierung der Politik" zusammenfassen könnte. Hierzu gehören Phänomene wie der "Mehr netto"-Wahlkampf der FDP bei der letzten Bundestagswahl und die gleichermaßen banale Kampagne 18 nebst zugehörigem Guidomobil des tragischen Duos Möllemann-Westerwelle. Dazu gehören bspw. auch die Plakatkampagnen im jüngsten Wahlkampf in Hamburg. Warb doch die letztlich obsiegende CDU mit dem eingängigen und inhaltsreichen Satz "Alster. Michel. Ole". Keine Bange: eine Archivrecherche wird gleichermaßen Banales in den Kampagnen der SPD zutage bringen.

Erinnert werden kann auch an die mehr als fünf Jahre zurückliegende Gefährdung der politischen Handlungsfähigkeit der damaligen amerikanischen Regierung durch die Clinton-Lewinsky-Affäre. Den Soziologen Frank Furedi führen solche Anzeichen zu der These, das die

Öffentlichkeit der modernen westlichen Demokratien zunehmend unpolitischer wird, da das Privatleben der Regierenden mehr Interesse finde als ihre Amtsführung. “Nur schwer lässt sich bezweifeln, dass wir in einer Zeit politischer Erschöpfung und gesellschaftlicher Teilnahmslosigkeit leben. Weniger und weniger Bürger gehen wählen, und kaum jemand will in die Nähe der Parteipolitik geraten. ... Der Rückgang der Mitgliederzahlen (in den Parteien europaweit, Anm.) geht einher mit einer verbreiteten Abkopplung der Bürger vom politischen Leben. Nur noch selten investieren sie Idealismus und Hoffnung in den politischen Wandel, und ebenso selten nehmen ihre politischen Neigungen systematisierte Form an. Was sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten geändert hat, ist vor allem die Bedeutung des Politischen selbst.” (Furedi 2004) Diesen Bedeutungswandel des Politischen sieht Furedi darin, dass selbst der Protest (eines der entscheidenden demokratischen Grundrechte), wo er zu greifen ist - wie bspw. in England gegen die Beteiligung der Regierung Blair am Irak-Krieg - eher dem Ausdruck einer Aufkündigung des “contrat social” als dem Entwurf einer Alternative oder wenigstens der politisch substantiellen Diskussion der Handlungsverhältnisse im politischen Problem gleichkomme. Das “... Misstrauen gegen das politische System und Argwohn gegen seine Autoritäten sind keineswegs per se progressive Reaktionen. Unter solchen Umständen können sich vielmehr Zynismus, Passivität und Fatalismus als öffentliche Haltung durchsetzen. Zwar schließt dies Protestaktionen nicht aus – aber Protestformen, die von dieser Haltung beeinflusst sind, spiegeln ihrerseits nur die Abkopplung von der Politik wider.” Wenn der Massenprotest in England gegen den Irak-Krieg unter dem Leitspruch “Not in my name” stand, dann belege das eher “... eine persönliche Proklamation, nicht eine politische Forderung. Sie präsentierte auch keine Alternative. Die Losung verlangte von niemandem, Stellung zu beziehen, und rief noch nicht einmal zu einer bestimmten Taktik auf. Sie war eine vorpolitische Geste. Auf eine individuelle Präferenz verweisend, ähnelte sie mehr einer Kündigung als einem Versuch, den Verlauf der Ereignisse abzuändern” (ebd.).

Blickt man auf die Diskussion im Feld der Jugend und der Jugendkultur, taucht ein ähnliches Motiv auf. So äußert sich jüngst die junge Leipziger Autorin Juli Zeh folgendermaßen: “Längst ist es ein Standardvorwurf, fast schon ein Stereotyp geworden, dass wir, ... vor allem die Jüngeren unter uns, im schlimmsten Sinne unpolitisch seien. ... Nun will ich keineswegs ins Klagelied von der Politikverdrossenheit einstimmen. Meines Erachtens beruht dieses Phänomen allein auf einem terminologischen Missverständnis: Gemeint ist in Wahrheit gar nicht die Politik-, sondern die Parteiverdrossenheit. Die Angehörigen meiner Generation sind echte Einzelgänger; sie mögen sich nicht mit einer Gruppe identifizieren. Wenn einer schon

Schwierigkeiten hat, eine Familie zu gründen – wie soll er dann bitte einer Partei beitreten? Wer sich heute als Teil einer Bewegung versteht, gerät schnell in den Verdacht eines Mangels an individueller Persönlichkeit und eines reichlich uncoolen, wenn nicht gar gefährlichen Herdentriebs. ... Man hat, unendlich paradox, die Politik zur Privatsache erklärt” (J. Zeh 2004).

Ich will das hier abbrechen, keineswegs als eindeutiges und meine Einschätzung in die politischen Verhältnisse der breiten Bevölkerungsmehrheiten und dort insbesondere der Jugend in den westlichen Demokratien unbedingt deckendes Erklärungsmuster vorstellen. Zum nachdenklichen Aufenthalt der eigenen Motive für ein demokratisches Engagement und das Eintreten für die Bürgergesellschaft allerdings eignet sich diese Beobachtung dennoch. Sie verweist uns auf eine grundlegende Essenz allen Engagements im Felde des Demokratie Lernens: Dass wir jenseits des Engagements per se immer auch nach den Gründen für das Problem, die zur Debatte stehenden Handlungsalternativen und insbesondere dem Teil von Verantwortung, der jedem einzelnen von uns - die Schülerinnen und Schüler, um die es geht inclusive - zukommt, uns mit guten Gründen und in der Tradition der Aufklärung zuwenden müssen. Das Bemühen des “Demokratie Lernens” und der “politische Bildung” insgesamt braucht Erfahrungsräume, Aufgaben und nachvollziehbare Elemente, in denen Handeln und auch entsprechende Auswirkungen für die Lernenden sichtbar werden. Es braucht aber auch ein Motiv und eine Strategie der Aufklärung, die uns und vor allem die Jugendlichen vor der unübersehbaren Tendenz zur Entpolitisierung des Politischen bewahren hilft.

Das zentrale Argument, an das sich hieraus folgernd die pädagogischen Bemühungen um Verantwortungsübernahme, Partizipation und “Demokratie lernen” anschließen müssen, liegt in der gelingenden und notwendigen Verbindung von Einzelinteresse mit einem Interesse m Handeln für das gemeinsame (oder die Gesellschaft). Es ist uns aus der Jugendforschung ja längst bekannt, dass sich die Motivlagen, die Interessen und auch die Kompetenzen für ein Engagement in der Demokratie in den letzten Jahrzehnten entscheidend verändert haben. Weder Traditionen, noch unhinterfragbare Gruppen- oder Parteienbindungen bestimmen politisches Verhalten in einem solchen Maße, wie dies für die Zeit bis in die 1980er Jahre hinein bestimmend war. Auch das Motiv des “Widerstandes” (Fauser 1990) gegen ein durch die Elterngeneration und deren Erfahrung hinterlegtes politisches Tabu - wie bspw. die Vermeidung kritischer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus - die eine Triebfeder der zwischenzeitlich mehr als 50 Jahre alten 68-Generation war, ist für die Mobilisierung politischen Interesses und demokratischen Engagements der Jugendlichen heute wahrscheinlich kaum

entscheidend. Es geht mehr um rationales Kalkül, individuelles Interesse, subjektive Wahrnehmungen und situative Bindungen bzw. Erfahrungen, die über die Bereitschaft zum Engagement entscheiden. Insofern mögen moralische Appelle und das Einfordern staatsbürgerlicher Tugenden kaum hilfreich sein, um Jugendliche heute in Projekte demokratischen Handelns einzubinden. Auf der anderen Seite ist die Addition einzelner individueller Motive in der Summe noch lange kein verantwortliches bürgerliches Handeln. Hierzu gehört eben doch die Bereitschaft, Verantwortung für den anderen zu übernehmen und das jeweilige Thema, um das es geht, unter dem Aspekt der Perspektivendifferenz oder auch Perspektivenübernahme zu erfassen.

Dazu brauchen wir neue institutionelle Arrangements innerhalb und außerhalb der etablierten Formen der Willensbildung. Die Jugendstudien der letzten Jahre und die Vielfalt der praktischen Erfahrungen, die unser Förderprogramm Demokratisch handeln erschlossen hat, belegen ein großes gesellschaftliches Partizipationspotenzial gerade bei Jugendlichen, dass durch die eher unattraktiven und unflexiblen klassischen Formen der staatlichen Institutionen und insbesondere der alles überformenden Parteienpolitik nicht oder kaum erreicht wird.

## *2. Demokratie und Demokratietheorie*

Ein Blick in die fachwissenschaftlichen Übersichtsdarstellungen, Lexika und Handbücher zu Politik und politischer Bildung gibt uns bei der Frage nach der Demokratie und der Demokratietheorie Fülle von fachwissenschaftlichen Definitionen, Ansätzen und Theorien. Man kann bspw. auf die Feststellung treffen, dass "es keine allseits akzeptierte Lehrmeinung (gibt), die sich in einer einzigen handfesten Definitionsformel verdichten ließe" (Guggenberger 1989, S. 130): elitistische Demokratietheorie, Ökonomische Demokratietheorie, Demokratietheorie der Pluralisten, die der sozialen Demokratie, die partizipatorische, die kritische und die komplexe Demokratietheorie nennt eine einschlägige angesehene Lehrschrift der Politikwissenschaften (Schmidt 1997), die zugleich auch konzediert, dass die Demokratie und ihre Theorie für die Wissenschaft und die Praxis beides zugleich sind: Problembewältiger und Problemerzeuger (ebd., S. 331). Wir müssen uns hier nicht fundamental entscheiden, können aber dennoch feststellen, dass wir uns auf einem bestimmten begrifflichen und durch die geschichtliche Entwicklung der modernen Gesellschaftlichen des Westens (Europa und Amerika) beeinflussten Boden bewegen. Die Demokratie, von der wir bei unserer pädagogischen Aufgabe ausgehen, entsteht, so darf ich

in Erinnerung rufen:

- in den neuzeitlichen Verfassungsstaaten in Europa und Nordamerika
- unter Einfluß der Tradition des römischen und germanischen Rechts
- der christlichen Religionen und
- der Wertschätzung des Individuums sowie des gemeinschaftsverträglichen Staatsbürgers.

Dass schließlich noch weitere Attribuierungen hinzugehören, wie bspw. ein relativ hoher Stand der wirtschaftlichen und industriellen Entwicklung sowie eine relativ breite Streuung der Quellen und Kräfte, die letztlich politische Macht ermöglichen, sei hinzugefügt (vgl. hierzu ebd., S. 332).

Dass aber auch in unseren Breiten die damit einhergehende Hoffnung einer breiten und umfassenden Beteiligung möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger an der staatlichen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht die einzige Option in der Einschätzung der Demokratie geblieben ist, kann - insbesondere angesichts der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert - kaum verhehlt werden. Konservative Kräfte insbesondere in Deutschland, aber auch andernorts im Raum der "westlichen Moderne" haben sich schon früh über die "Demokratisierung" mit einem negativen Beiklang geäußert: als "allgemein ehrenwerte Mittelmäßigkeit" betrachtete der Historiker H.v.Treitschke bereits 1864 die Schweizerische Eidgenossenschaft, Jacob Burkhardt sprach von "Massendespotismus" und "Kopfzahlstaat" (alles nach Schmidt S. 333). Dass in einer solchen Linie leicht die Argumentation um einen "starken Staat", der ja dann nicht die Masse beteiligungsbereiter und aufgeklärter Bürgerinnen und Bürger meint, zu einem eher demokratiefeindlichen Motiv werden kann, belegt die aktuelle Debatte bzw. Politische Praxis in Blick auf den sogenannten "Kampf gegen den internationalen Terrorismus" in Europa ebenso wie in den Vereinigten Staaten.

Aber auch in der politikwissenschaftlichen Diskussion um die weitere Entwicklung der Demokratie ist die Linie einer "bürgergesellschaftlichen" Weiterentwicklung, die auf die Erhöhung der Beteiligung der Bürgerschaft insgesamt zielt, bis heute nicht unumstritten. Einerseits sieht man gerade in diesem Feld ein Fülle möglicher Entwicklungen und Perspektiven zur Sicherung des freiheitlichen und sozialen Rechtsstaates - das ist beispielsweise ein entscheidendes Motiv für den Liberalismus in Deutschland in seiner (leider) alten Form - wie er von Gerhart Baum, Burkhard Hirsch und eben Hildegard Hamm-Brücher vertreten wird -, andererseits wird, gerade unter dem Aspekt der wirtschaftlichen Funktionalität, durchaus eine

Stärkung der Beteiligungsquote, der Partizipation in Frage gestellt: “Die liberale Demokratietheorie sieht die Legitimität moderner Demokratien auf einer Vielzahl von Zielwerten begründet, die in einem nicht auflösbaren Spannungsverhältnis zueinander stehen. Grundwerte wie Entscheidungseffizienz, der Schutz von Rechten und der Gemeinwohlbezug von Demokratie treten neben die Norm der Beteiligung ... Auf der Grundlage dieser demokratietheoretischen Prämissen ist eine Krise politische Beteiligung nicht gleichzusetzen mit einer Krise der Demokratie” (Zittel 2004, S. 56). Der Demokratie-Begriff jedenfalls ist weiterhin ein Stein des Anstoßes und ein Kreuzungspunkt unterschiedlichster Interesse, Deutungen und Einsichten in die Genese und die weitere Entwicklung von modernen Gesellschaften, das läßt sich festhalten. Sicher ist allerdings auch, dass eine der Grundlagen für ein pädagogisch angereichertes Demokratie-Verständnis, wie es die Basis für das Förderprogramm Demokratisch Handeln bildet, in einer starken Gewichtung auf den Möglichkeiten bürgergesellschaftlicher Weiterentwicklung der Demokratie liegt

### *3. “Demokratisch Handeln” und “Demokratie-Lernen”*

Eine der pädagogischen und demokratietheoretischen Grundlagen für das Förderprogramm Demokratisch Handeln und die damit verbundene Einschätzung und Kooperation mit Projekten in Schule und Jugendarbeit leitet sich aus der Philosophie und Pädagogik des amerikanischen Pragmatismus her. Entscheidend ist hierbei, wie Erfahrungslernen, Handeln und Demokratie bei John Dewey in einem Bedingungs-zusammenhang gesehen werden. Dewey, ein Hauptvertreter der Philosophie des Pragmatismus, war als Sozialwissenschaftler und Pädagoge immer am praktischen Leben orientiert. 1894, nach seinem Ruf an die damals neu gegründete Universität Chicago, erlebt er die enorme wirtschaftliche Expansion und den sozialen Wandel dieser Industriemetropole. Ihr wirtschaftlicher Aufstieg bei gleichzeitiger Konzentration sozialer Probleme ist beispielhaft für das Werden der modernen "Großstadt" in allen Facetten. Für Dewey bildete diese Stadt eine Art natürliches Untersuchungslabor für Folgen und Verlauf des sozialen Wandels dieser Zeit.

Dewey richtet mit finanzieller Hilfe einer Gruppe engagierter Eltern eine Versuchsschule ein, die "Laboratory School", die von 1896 bis 1904 bestanden hat . Ihr Konzept entspringt Deweys pragmatischer Philosophie und Pädagogik als Wissenschaften, die der Praxis und dem Handeln verpflichtet sind. Von grundlegender Bedeutung für das Verständnis von Erziehung und



Demokratie ist die Kategorie der Erfahrung. "Jede Erfahrung", so bestimmt Dewey diesen Begriff in seiner Schrift "Art as an Experience", ist "das Resultat einer Interaktion zwischen einem Lebewesen und irgendeinem Aspekt seiner Umwelt". Die Erfahrung hat immer zugleich eine aktive und passive Seite: "Die aktive Seite ist Ausprobieren, Versuch - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück". Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, desto größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung führt noch zu keiner für das Lernen fruchtbaren Erfahrung; wesentlich ist, dass das Handeln und seine Folgen sich mit Reflexion verbinden, ja, Dewey fordert sogar ein "Maximum an Bewusstheit" und an "intellektueller Verantwortung" der Schüler für deren eigenes Lernen.

Deweys Verständnis von Demokratie hängt mit dieser Auffassung von Handeln und Erfahrung unmittelbar zusammen. "Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform. Sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung". Die Erfahrungen der Einzelnen und der Gesellschaft konstituieren wesentlich die Demokratie als Lebensform, als die menschliche Sphäre, die das Handeln des Einzelnen erst ermöglicht: Dem entspricht auch Deweys Überzeugung, Demokratie müsse eine Gesellschaft etablieren, bei der alle Mitglieder mitwirken und mitbestimmen können. Besonders wichtig ist hierbei die Wechselseitigkeit von Rechten und Pflichten: In der Demokratie sind alle Mitglieder verpflichtet, mitzuwirken und mitzubestimmen. Der Einzelne muss für die Demokratie Leistungen nach Maßgabe seiner Fähigkeiten erbringen und umgekehrt muss die demokratische Gesellschaft diese Leistung beim Einzelnen fördern. Schon deshalb soll die Beteiligung aller an der Demokratie angestrebt werden: "Wenn jedoch die Demokratie einen moralischen und idealen Sinn hat, so kann es nur der sein, dass für die Gesellschaft wertvolle Leistungen von allen verlangt werden, dass aber auch die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer besonderen Fähigkeiten allen gegeben wird". Hier werden Bedeutung und Aufgabe der Erziehung sichtbar. Erziehung ist - mit Dewey gesprochen - in zweierlei Hinsicht wichtig. Sie ist ebenso "beständige Erneuerung der Erfahrung" im Wechsel der Generationen und zugleich notwendige Voraussetzung für die Demokratie. Denn die Demokratie setzt Erziehung in besonderer Weise voraus, da sie auf freiwilliger Bereitschaft und Überzeugung gründet. Dabei sind Kinder und Erwachsene insofern aufeinander angewiesen, als der Fortbestand des sozialen Lebens überhaupt ohne ein andauerndes Lehren und Lernen nicht denkbar ist. Schon das Zusammenleben als solches, der

Umgang miteinander, hat eine erziehende Seite. Der Zusammenhang von Demokratie, Handeln und Erziehung in Deweys Sicht lässt sich - mit einem Konzept und Begriff von Peter Fauser (1991) - insgesamt als eine "generative Praxis" bezeichnen, in der zum einen Erfahrungen und Lebensformen von einer Generation an die nächste weitergegeben, zum anderen beständig neue Formen der Konkretion von Erfahrung und Demokratie hervorgebracht werden.

Dewey ist davon ausgegangen, dass das alltägliche umgangsmäßige Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern, der gesellschaftliche "Naturzustand", für die Erziehung nicht ausreicht. Denn für die Möglichkeit einer solchen "natürlichen" Erziehung waren besonders die sozialen Verwerfungen der industriellen Moderne viel zu groß. Nicht jede Erfahrung, die das Leben ermöglicht oder auch aufnötigt, ist erzieherisch sinnvoll oder wünschbar. Hier sieht Dewey die Funktion der Schule: Ihre erste Aufgabe ist es, eine vereinfachte Umwelt bereitzustellen, sie muss die Komplexität der Moderne reduzieren. Ihre zweite Aufgabe besteht darin, den Einfluss wertloser Aspekte - wie Dewey das nennt - der existierenden Umwelt zu verringern. Schule ist also Erfahrungsraum und Schonraum zugleich. Ferner hat die Schule die Chance, Nachteile der sozialen Umgebung auszubalancieren. Indem sie so zur Gerechtigkeit beiträgt, erbringt sie eine elementare Leistung für die Demokratie. Sie muss es ermöglichen, dass jeder Gelegenheit findet, sich den Beschränkungen seiner sozialen Herkunft zu entziehen und in Berührung mit einer breiten Umgebung zu kommen.

In Umrissen wird hier das Konzept der "Demokratie als Lebensform" sichtbar, dass in der deutschsprachigen Diskussion in vielerlei Verwerfungen - positiven Rezeptionsströmen und grundsätzlicher Ablehnung gleichermaßen - insbesondere die schulpädagogische Diskussion beeinflusst hat. In der Reformpädagogik der 1920er Jahre ebenso wie in den hilflosen Versuchen, das Dewey-Konzept zu "entpolitisieren" und als "Partnerschaftspädagogik" (Oetinger 1950er Jahre) im Sinne eines von Kategorien des Staates und der Parteipolitik befreites Lernen in die Schule der 1950er Jahre zu integrieren. Dort und in dieser Zeit hat es dann - um nur einen der merkwürdigen Nebeneffekte zu benennen - auch dazu beigetragen, dass politische Bildung die Auseinandersetzung mit dem schwierigen Erbe des Nationalsozialismus mit verhindert hat.

Eine moderne Variante der Dewey-Rezeption hat schließlich die Pädagogik der 1970er und 80er-Jahre geprägt. Hierzu gehören die großen modernen reformpädagogischen Projekte von Hartmut von Hentig, dessen Stimme bis heute in dieser Diskussion eine wesentliche Rolle spielt: die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Dazu gehört auch die Tübinger Tradition einer pädagogischen "Wissenschaft für die Praxis" (Flitner 1978), die

schließlich in das große Schulentwicklungsprojekt und -konzept des “Praktischen Lernens” geführt haben (RBSG/Akademie 1988, Projektgruppe etc.) und im umfassenden Sinne die schulpraktische Grundlegung unseres Förderprogramms waren.

#### *4. Die Kontroverse um das “Demokratie-Lernen”*

Lange Zeit hat das für unser Thema zuständige Schulfach (Politik in seinen verschiedenen Namens-Varianten) und seine schulpraktische Bezugswissenschaft (Fachdidaktik der politischen Bildung) von unseren Bemühungen, ja von den schulpädagogischen Arbeiten in Wissenschaft und Praxis, die auf eine Stärkung des Demokratie-Lernens zielen, keinerlei Notiz genommen. Die Debatten in dieser Zunft liefen wie selbstverständlich um Konzepte von Politik und Demokratie, um Übertragung wissenschaftlicher Standards der Fachdisziplin der “politischen Wissenschaften” hinein in Lehrbücher und Curricula und natürlich um die Genese eigenständiger Konzepte, die sich zwangsläufig mit den Konfliktlinien in der politischen Kultur und Geschichte Nachkriegsdeutschlands überschneiden haben, jedenfalls damit in enger Korrespondenz standen: da gab es die Konfliktdidaktik, die in Gegenposition zur “Institutionenkunde” kam, um ein - zugegebenermaßen stark vereinfachtes - Modell hier zu skizzieren. Schließlich hatte diese Zunft die zugegebenermaßen schwierige Aufgabe, sich selbst in der Wissenschafts- und Hochschullandschaft zu etablieren und alle auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen des letzten Endes ja “neuen” Schulfaches “Politik” bezogenen Entscheidungen zu konzipieren und zu treffen: Rahmenrichtlinien, Lehrpläne, Schulbücher und v.a. die Frage der Lehrerausbildung sind Themen, die mit der eigenen Legitimierung dieser Fachwissenschaft aufs Engste zusammenhängen.

Obwohl jedes Schulgesetz außer dem Fach “Politik” den überfachlichen Kategorien der demokratischen Erziehung, wie wir wissen, starkes Gewicht beimisst, hat diese Frage weder in der “Theorie der politischen Bildung” noch in der Schulpädagogik keine allzu große Rolle gespielt.

Erst mit der zunehmenden Debatte um das Wechselspiel von Jugend- und Schulgewalt mit gleichzeitig abnehmendem Engagement und Interesse für Politik und Demokratie Ende der 1990er Jahre entstand hier eine Akzentverschiebung. Nachdem es gelungen war, das BLK-Projekt “Demokratie lernen und leben” in Gang zu bringen und nachdem - parallel dazu und parallel zur Publikation unseres Bilanzbandes “Erfahrene Demokratie” - ein Mitglied der eigenen

Zunft, der Fachdidaktiker Gerhard Himmelmann aus Braunschweig, mit seiner Schrift "Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform" in dieselbe Richtung argumentiert hatte: Demokratie anstelle von Politik und Erfahrungslernen an die Stelle der Belehrung als Bezugsgrößen des pädagogischen Handelns in der Schule zu setzen, wurde es unruhig.

Himmelmann kritisiert bei seinen Kollegen die einseitige Ausrichtung der politischen Bildung im engeren Sinne am Bezugspunkt "Politik". Zugrunde liegt diesem ein bis heute (für die Analyse politischer Systemprozesse durchaus brauchbares) Konzept von "Politik" in der Dreiteilung polity/Form, politics/ Prozess und policy/Inhalt. Diese wurde in den 70er Jahren aus dem angelsächsischen Sprachgebrauch entnommen und in die deutsche Politikwissenschaft eingeführt (Rohe 1994). Die politische Bildung hat den Begriff zügig übernommen, versprach er doch, den vielfältig schillernden und undeutlichen Bedeutungsrahmen von "Politik" in der deutschen Sprache zu klären und für wissenschaftliche und fachunterrichtliche Konzepte zu operationalisieren. Allerdings muß man mit heutiger Sicht festhalten, dass diese vermeintliche Klärung zu einer Engführung geworden ist, die mit dazu beigetragen hat, politische Bildung in ihrer Reichweite in der Schulpraxis zu begrenzen.

Mit dieser Definition von "Politik" tritt die Ebene der politischen Herrschaftsform und des Regierungssystems in den Vordergrund, da Schülern deutlich gemacht werden soll, dass verbindliche Entscheidungen für ein Gemeinwesen in institutionellen Strukturen ("polity"/Form. Die "Form" (polity) befasst sich mit der Institutionenstruktur von Demokratie wie: Verfassung), in festgelegten Verfahren ("politics"/ Prozess; Der Prozess handelt von der politischen Willensbildung und von den Legitimations- und Entscheidungsvariablen) und bezogen auf die jeweiligen Probleme ("policy"/Inhalt; Der Inhalt wiederum weist auf Fragestellungen der unterschiedlichen Themen und Politikfelder hin) gefällt werden.

Diese Dreidimensionalität von Politik als Form, Prozess und Inhalt soll - folgt man einer solchen Grundlegung - als Aufgabe politischer Bildung in der Schule didaktisiert, an einzelnen Themen durchgenommen und in Folge davon "Politik" verstanden werden - ob sie für die Lernenden handlungsrelevant und wertbildend wirkt, bleibt allerdings zwangsläufig spekulativ..

Himmelmann kritisiert - aus Sicht der Erfahrungen mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln zu recht - diese begriffliche und schließlich auch unterrichtspraktisch wirksame Engführung und stellt, nicht zuletzt auch mit Blick auf die neueren Entwicklungen und Diskussionen um die "Bürgergesellschaft" und die mit ihr verbundenen Formen demokratischer

und politischer Partizipation eine Neuorientierung hin auf ein "Demokratie Lernen", fest:

"Angesichts der neueren, sehr vielfältigen Diskussion über den Politikbegriff und über das, was das "Politische" ist oder sein könnte, erscheint es zweifelhaft, ob der recht enge Politikbegriff in Gestalt der Dreiteilung von Form, Prozess und Inhalt ... für die politische Bildung noch ausreicht. Hier könnte die politische Bildung auch zur Kenntnis nehmen, dass das "Politische" in der wissenschaftlichen Diskussion seit 1989 nicht mehr allein etatistisch auf der Ebene des politischen Systems nach dem Muster der staatszentrierten Definition von Politik als „Form, Inhalt und Prozess“ angesiedelt wird, sondern viel stärker als bisher auch horizontal interpretiert und in die Gesellschaft und in die Lebens- und Sozialformen der Menschen hinein zurückverlagert wird. Darin steckt ein wichtiger Diskussionsfortschritt, der zweifellos auch mit der neuen Diskussion um die Zivilgesellschaft verbunden ist" (Himmelman 2001, S. 23).

Was folgt daraus für Schule und Unterricht? Erziehung zur Demokratie als Lebensform bezieht sich nach Himmelman auf den Nahraum von Schülerinnen und Schülern und umfasst alles, was “... auf Gewaltlosigkeit und Toleranz im sozialen Umgang, auf die Förderung von Zivilität, sozialer Kooperation und Solidarität unter Respektierung der Vielfalt von Lebensstilen und auf die Förderung von Selbstorganisation, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen abzielt.

Erziehung zur Demokratie als Gesellschaftsform soll den Schülern Wissen und Erfahrungen vermitteln über der Vielfalt, den Pluralismus und die Gruppenorganisationen in der Gesellschaft, über die sozialen Konflikte und die Konfliktregulierungsmechanismen, über Konkurrenz und gesellschaftliche Solidarität, über die Offenheit der Gesellschaft, über die Öffentlichkeit der Willensbildungsprozesse und über die Säulen der Zivil- und Bürgergesellschaft.

Erziehung zur Demokratie als Herrschaftsform umfasst die spezifischen Probleme der politischen Macht und Machtkontrolle, der Menschen- und Bürgerrechte, der Wahlen, des Parlamentarismus, des Rechts und des Rechtsstaates, der sozialen Sicherung und des Sozialstaates etc.” (Himmelman, Was, wozu, 2004, S. 14)

Die Reaktion kam prompt: Mit Fachtagungen, Kontroversen und verteidigenden Beiträgen und der Publikation einer Auseinandersetzung der Fachdidaktik um das Konzept des “Demokratie-Lernens” (Breit/Schiele 2002) wurde erstmals und massiv - nebst duldender Zustimmung einiger Kollegen - Kritik an dieser Form der Rekultivierung des Erfahrungslernens laut.

Es wird darauf hingewiesen, dass es nicht Aufgabe der politischen Bildung sein könne,

Aktivbürger und Politiker heranzuziehen auf der einen Seite, auf der anderen Seite wird "... mit kritischer Attitüde behauptet ..., dass die Versuchung bei Didaktikern und vor allem Praktikern groß ist, Demokratie lernen auf das soziale Lernen zu beschränken" (Detjen 2002, S. 73). Die Kritik bekommt dabei durchaus blasphemische Züge, indem beispielsweise weiter ausgeführt wird, dies hänge damit zusammen, "... dass das soziale Lernen in vielen unterrichtlichen und schulischen Kontexten stattfinden kann und vom Lehrer bzw. der Lehrerin wenig Vorbereitung verlangt. Denn...", so Detjen weiter, "...dieses Lernen weist keinerlei konstitutiven Bezüge zur komplizierten Sache der Demokratie auf und verlangt auch nicht die Aneignung schwieriger Materien aus Politikwissenschaft und Soziologie" (ebd.). Die Kritik steigert sich hoch und endet in zweierlei Unterstellungen, dass nämlich die von unserem Programm geförderten projektförmigen Lernfiguren einen wissenszentrierten Unterricht ablehnten und insgesamt ohnehin nur ein Sammelsurium prosozialer Aktivitäten nahezu beliebiger Themen bereitstellten: "Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, als werteten Fauser und Beutel jede prosoziale Aktivität als demokratieförderlich. Im Grunde genommen machen sie aber nichts anderes als den positiv konnotierten Begriff der Demokratie für den Projektunterricht zu missbrauchen" ebd., S. 92).

Nicht nur, dass in dieser - zugegeben sehr extrem polarisierenden Form - der Vorwurf des Autors scharf auf ihn zurückfällt, da er sich ja einer Auseinandersetzung mit den Projekten und ihrem demokratiepädagogischen Gehalt erst gar nicht stellt, ist dies doch Teil einer Entwicklung, die ähnlich wie in der vorher angesprochenen Demokratietheorie, die systematische Erweiterung des Partizipationsgedankens auf möglichst viele Bürgerinnen und Bürger (oder aber auch: Schülerinnen und Schüler) nahezu prinzipiell ablehnt, da sie für den jeweiligen systemischen Gedanken - also die Effektivität von politischem System oder aber von Schule und Unterricht - nicht funktional sei. Da wird ernsthaft behauptet, dass es für die Effektivität demokratischer Systeme nützlich ist, "... dass die Zahl der über den Wahlakt hinaus Partizipierenden nicht allzu hoch ansteigt, da sonst die Kosten der Konsenserzeugung und der Implementation politischer Entscheidungen zu hoch werden (Schmidt nach Buchstein 2002, S. 211). Vor diesem Hintergrund kann es dann nicht verwundern, wenn die konservativen Kräfte in der politischen Bildung das Konzept der Bürgergesellschaft als "Totalpolitisierung des Bürgerengagements" betrachten und darin sogleich den Verdacht wittern, dass dies einer "... Trivialisierung des Politischen Vorschub (leistet), bei der schon jede Form sozialen Lernens automatisch als Zugewinn an politischer Bildung wahrgenommen wird" (Buchstein 2002, S. 213).

Diese Debatte führt nun seitens der Schulpädagogik auf ein Konzept der “Demokratiepädagogik” hinaus und kann uns - die Schulpraktiker, denen Projektdidaktik und Projektlernen ein bedeutsamer Weg zur Beteiligung ihrer Schülerinnen und Schüler am Lernen und an der gesellschaftlichen Entwicklung unserer Demokratie überhaupt ebenso wie diejenigen, die diese Aktivitäten fördernd und kritisch-wohlwollend begleiten - zumindest daran erinnern, unser Tun beständig vor dem inneren Auge und unserem pädagogischen Wissens- und Erfahrungsschatz auf den Prüfstand zu stellen. (Weitere Texte und erste umrißhafte Konzepte zur Demokratiepädagogik aus der Feder von Fauser und Himmelmann enthält ein Reader von DH).

### *5. Demokratisch Handeln - eine Zusammenfassung*

Was können wir daraus in der Summe für die Tauglichkeit des Begriffs “Demokratie” als Grundlage pädagogischer Anstrengungen sagen, die auf eine Erhöhung der kritischen Akzeptanz der offenen Gesellschaft und der demokratischen Ordnung mit ihren Wertstandards ausgerichtet ist?

- Demokratie ist für die Projekte, die im Förderprogramm Demokratisch Handeln” zusammengeführt werden, eine besondere pädagogische und zugleich politische Qualität, auf die es uns bei der Einschätzung der Wettbewerbseinsendungen entscheidend ankommt.
- Demokratie wird dabei nicht in erster Linie als rationales Verfahren zur Organisation von Macht und Entscheidung verstanden, sondern vielmehr als “gelebte Qualität des Alltags” im Deweyschen Sinne der “miteinander geteilten Erfahrung” verstanden. Die zusammenfassende Rekapitulation des Dewey-Konzeptes hat dabei allerdings gezeigt, dass die dort gemeinte Erfahrung nicht unabhängig ist von der Rationalität des wechselseitigen Umgangs und der kritisch-vernünftigen Organisation von Macht- und Entscheidungsfragen. Die Kategorie der Erfahrung in diesem Konzept auf reine “Sozialität” zu reduzieren, wie uns dies vor allem aus den Reihen der Fachdidaktik politischer Bildung massiv entgegengehalten wird, liegt uns fern.
- Demokratie ist kein institutioneller und verfahrensbezogener Selbstzweck. Alle unsere Projekte zeigen, dass eine vernünftige Auseinandersetzung mit der demokratischen Frage

in starkem Maße von einem Thema, einem Gegenstand oder einer Aufgabe abhängig ist, an der sich die demokratische Rationalität zeigen kann. Indem Schülerinnen und Schüler sich gemeinsam mit Ihren Lehrerinnen und Lehrern Aufgaben stellen, die für die Politik im Großen wie im Kleinen (also auf lokaler oder regionaler Ebene) wichtig sind, wird die Notwendigkeit, sich in die Vernunft des abwägenden Argumentierens, der gemeinsamen Entscheidung, der kritischen informationsbeschaffung und der jeder gremienpolitischen Einflußnahme vorausgehenden fachlichen Expertise zwingend einsichtig. Der Lerneffekt ist um ein Vielfältiges größer als pures Lernen aus dem Lehrbuch oder künstlich erzeugtes Modell-Lernen dies erreichen könnte.

- Demokratie als grundlegendes Konzept der uns interessierenden und von uns geförderten Projekte ist selbstverständlich der Tradition der westlichen Moderne, ihres Liberalismus und Vernunftgebrauchs sowie dem Rechts- und Sozialstaatsgebot verbunden. Pure Sozialromantik und Mehrheitsentscheidungen aus Prinzip sowie bspw. Eine unreflektierte Gleichmacherei von Interessen in den Gegensatzpaaren bspw. Von Frieden vs. Gewalt, Toleranz vs. Intoleranz, Vernunftgebrauch vs. Ideologie werden durch die expertenhafte Begutachtung der uns vorgelegten Projekte abgelehnt. Dass es zwangsläufig die Situation gibt, sich mit solchen Projekten auseinander setzen zu müssen, kann wohl kaum vermieden, durch pädagogische Vernunft aber ausgeglichen werden.

## *6. Ausblick*

"Tätige Freiheit ist keine Selbstverständlichkeit. Das gilt insbesondere im öffentlichen Raum. Die Demokratie ohne Demokraten zerstört sich selbst. ... Die andere Seite des neuen Autoritarismus ist die Gesellschaft der couch potatoes, der Fernsehzuschauer, die ihre Tage Kartoffelchips kauend auf dem Sofa verbringen und auf dem Bildschirm eine Welt passieren lassen, an der sie keinen Anteil mehr haben und bald auch keinen mehr haben können." (Dahrendorf 2002)

"Das unsägliche Wort von der Politikverdrossenheit kann als Vorhang mißbraucht werden, hinter den man sich in eine Privatisierung ohne Anteilnahme am Zusammenleben zurückzieht. Die einen machen Politik. Die anderen begnügen sich mit Verdrossenheit. Verdrossen gegen wen? Gegen die Politik? Warum nicht auch gegen sich selbst? Wenn Freiheit das Geheimnis der Demokratie ist, dann ist es eine Freiheit zur Beteiligung und Mitverantwortung" (Weizsäcker 1987)



Ralf Dahrendorf und Richard von Weizsäcker erinnern hier prägnant an den Zusammenhang von Freiheit und tätiger Mitverantwortung in der Demokratie. Politisches Handeln und demokratische Beteiligung setzen voraus, dass beides - Demokratie und Politik - von früh an als wichtiger Bestandteil des Aufwachsens erfahren werden kann. Fachunterrichtliches Lernen allein genügt dafür nicht. Damit beides - Demokratie und Politik - gelernt und erfahren wird, muss es als praxisprägende Qualität des Lebens und Lernens in der Schule, in der Familie und in der Jugendarbeit bedeutsam sein. Demokratie in der Familie entzieht sich weitgehend öffentlichem Einfluß und öffentlicher Kontrolle. In der Schule aber, zumal in der öffentlichen Schule eines sozialen und demokratischen Rechtsstaates, wie wir sie in der Bundesrepublik Deutschland kennen, können jedoch undemokratische Verhältnisse nicht toleriert werden. Mehr noch: Demokratie gehört zu den Zielen und Prinzipien, an denen sich als einer Richtschnur von Umgang und institutioneller Gestaltung der Schule das Handeln der Beteiligten orientieren muss. Demokratischer Umgang und demokratische Kultur lassen sich aber auch in der Schule nicht durch Vorschriften und Gesetze herbei zwingen. Sie setzen persönliche Überzeugungen und Kompetenzen voraus, die als ein wirksamer Teil des beruflichen Repertoires von Lehrerinnen und Lehrern zugleich ihre Wurzeln in den bürgerschaftlichen Tugenden und Überzeugungen haben müssen - sie sind, mit einem Wort von Theodor Heuss, eine Frucht "politischer Bildung und demokratischer Gesinnung". Demokratie ist eine Kulturfrage. Sie lässt sich zwar als Thema und Gegenstand zum Inhalt des Fachunterrichts machen. Zugleich, und darin liegt der besondere Anspruch von Demokratie lernen und "Demokratisch Handeln", hängt der Bestand der Demokratie davon ab, dass sie sich im Handeln zwischen den Generationen ständig erneuert und nur im Handeln erneuert werden kann.

Demokratie lernen fordert die Erfahrung demokratischen Handelns und verbindet sich mit uns - das sei zugegeben, mit der Hoffnung (und noch nicht mit dem unverbrüchlichen Wissen), dass wir so durch Schule und Erziehung einen Beitrag dazu leisten können, das Leben und die Zukunftsentwürfe der Schülerinnen und Schüler wieder etwas stärker an das Gemeinsame in der Gesellschaft, an die konstruktive Entwicklung der liberalen Demokratie anzubinden.

## Literatur

- Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hg): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum. Weinheim/Basel 1993.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Herausgegeben im Auftrag der Theodor-Heuss-Stiftung und der Akademie für Bildungsreform. Opladen 2001
- Dahrendorf, R.: Liberale Ordnung. Ein Plädoyer für Tätigkeit. In: FAZ Nr. 80, 6. April 2002, S. 9.
- Detjen, J.: Joachim (2002): Die gesellschaftliche Infrastruktur der Demokratie kennen und sich beteiligen. In: Breit, Gotthard & Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 72-94.
- Dewey, J.: Art as Experience. Chicago 1934.
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993 (erstmalig: Democracy and Education 1915).
- Fauser, P.: Bildung des Willens. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums "Schule der Demokratie". Tübingen/Hamburg 1990 (1995).
- Fauser, P.: Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. (unveröff. Habilitationsschrift). Tübingen 1991.
- Flitner, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24(1978), S. 183-193.
- Furedi, Frank: Einsamer Protest der Massen. In Die Zeit 10/2004 v. 26.02., S. 10
- Guggenberger, B.: Demokratie 1989.
- Himmelman, G.: Gerhard (2001/2004<sup>2</sup>): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Projektgruppe Praktisches Lernen: Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/ Basel 1998.
- Schmidt, M.: Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen 1997.
- Zeh, Juli: Wir trauen uns nicht. Viele Schriftsteller halten Politik für Expertenkram – und vor allem für Privatsache. Die Zeit 11/2004 vom 04.03., S. 53.
- Weizsäcker, R. v.: Vier Zeiten. Erinnerungen. Berlin 1997.
- Zittel, T.: Partizipative Demokratie und Politische Partizipation. In: Kaiser, A./Zittel, T. (Hrsg.): Demokratietheorie und Demokratieentwicklung. Festschrift für Peter Graf Kielmansegg. Wiesbaden 2004, S. 55-74.