

# Demokratie-Lernen und politische Bildung

## Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte

Wolfgang Sander

*Vortrag im Rahmen des Kolloquiums „Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft“ am 18. Juni 2004 in Stuttgart*

### Vorbemerkung

Nachdem 2001 das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ aufgelegt wurde, ist es relativ bald zu Kontroversen um dessen konzeptionelle Grundlagen gekommen. Gelegentlich entsteht der Eindruck, es handele sich hierbei um eine Frontstellung zwischen der Politikdidaktik als Wissenschaft vom politischen Lernen und als Fachdidaktik des Politikunterrichts auf der einen Seite und Erziehungswissenschaftlern aus dem Umfeld des BLK-Programms auf der anderen Seite. Eine solche Wahrnehmung ist sicher sehr verkürzt, aber richtig ist, dass Kritik am BLK-Programm bisher vor allem aus der Politikdidaktik vorgetragen wurde.

Wenn ich richtig sehe, hat diese Debatte in jüngster Zeit an Schärfe zugenommen. Vor diesem Hintergrund ist es nur erfreulich, dass diese Tagung einen ersten Ansatz zu einem fachlichen Dialog bietet. In einer der strittigen neueren Veröffentlichungen schreibt Peter Fauser:

„Unübersehbar ist freilich, dass eine richtungsklärende fachöffentliche Diskussion notwendig ist.“ (Fauser 2004, 48) Dem stimme ich zu, auch wenn in dem Text nicht ganz klar erkennbar ist, *welche* Fachöffentlichkeit gemeint ist; vielleicht können wir uns ja auf die Notwendigkeit einer richtungsklärenden Diskussion über Begriff und Perspektiven des „Demokratie-Lernens“ einigen.

Ich gehe in drei Schritten vor: Zunächst werde ich mit einigen exemplarischen Zitaten an Traditionen des Fachdiskurses zur politischen Bildung in der Bundesrepublik erinnern. Im zweiten Teil werde ich mich aus der Sicht der Theorie politischer Bildung kritisch mit dem BLK-Programm befassen. Mir geht es hierbei ganz im Sinne der Forderung von Peter Fauser um einen Beitrag zur Richtungsklärung durch Schärfung der Begriffe. Im dritten Teil werde ich dann erläutern, warum und in welchem Sinne ich das BLK-Programm trotz dieser Kritik für eine wichtige und verdienstvolle Initiative halte und wo ich die Schnittstellen zwischen dem BLK-Programm und dem Fachdiskurs zur politischen Bildung sehe.

## 1. Erinnerungen: politische Bildung als schulische Aufgabe

Es versteht sich, dass hier keine systematische Darstellung der Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik gegeben werden kann (vgl. dazu Gagel 1995, Kuhn/Massing/Skuhr 1993, Sander 2004). Die folgenden Zitate stehen eher illustrativ und beispielhaft für eine bestimmte Traditionslinie im fachlichen Selbstverständnis politischer Bildung:

- Die Diskussion um politische Bildung begann nach 1945 zunächst mit Initiativen der Besatzungsmächte, insbesondere der USA, zu einer demokratische Re-education. Viel wurde von ihr erwartet; so heißt es in den Vorschlägen der amerikanischen Erziehungskommission von 1946: „Das einzige und beste Werkzeug, um noch im gegenwärtigen Geschlecht in Deutschland eine Demokratie zu errichten, ist die Erziehung.“ (zit. nach Sander 2004, 90 f.) Die US-Politik strebte eine groß angelegte demokratische Erneuerung der Schule an, bei der ein neuer Unterrichtsstil, Mitbestimmung der Schüler, Einführung eines Gesamtschulsystem und eines neuen Unterrichtsfaches für die politische Bildung Hand in Hand gehen sollten.
- Hessen war das erste Land, das ein solches neues Fach tatsächlich einführte. In einer heute noch lesenswerten ersten Bilanz des Ausschusses für politische Erziehung im Hessischen Landesschulbeirat aus dem Jahr 1950 zum Politik-Unterricht (Sozialkunde) wird dieses Fach in den Zusammenhang einer tief greifenden demokratischen Schulreform gestellt: „Damit sich der Politik-Unterricht voll auswirken kann, bedarf er eines besonderen Klimas an der Schule. Zu den größten Hindernissen, die ihm begegnen, gehören: 1. Die Rezeptivität der Schüler und die mangelnde Bereitschaft der Lehrer zu Arbeits- und Gruppenunterricht; 2. die zu große Schülerzahl der Klasse; 3. die mit Schulbänken vollgestopften Klassenräume (falsche Sitzordnung); 4. die verbeamtete Autorität des Lehrers; 5. das starre Fachsystem. Der Politik-Unterricht kommt als *erster* Bote einer nicht umgehenden inneren und äußeren Schulreform.“ (Hessische Beiträge 1950, 30) Der Bericht bezieht sich neben dem Fach unter anderem auf politische Bildung als Unterrichtsprinzip, auf den „Abschied von der Autoritätspädagogik“ und auf schularchitektonische Fragen unter dem Aspekt einer demokratischen politischen Bildung.
- Diese Einbindung eines möglichen, damals bundesweit damals noch in ersten Anfängen befindlichen Faches für politische Themen in den größeren Zusammenhang politischer Bildung als Aufgabe der ganzen Schule findet sich auch in dem Gutachten zur politischen Bildung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahr 1955. Der Bericht spricht von einem inneren Zusammenhang verschiedener „Formen

politischer Erziehung und Bildung“ und nennt dabei neben dem Fachunterricht insbesondere die Gestaltung des gesamten Schullebens, die Prinzipien und Methoden der Unterrichtsgestaltung, verschiedene institutionelle Formen der Mitbestimmung der Schüler, die Öffnung der Schule und die politische Bildung als Unterrichtsprinzip anderer Fächer (vgl. Sander 2004, 116).

- In den 1960er- und 1970er-Jahren wurden dann erste politikdidaktische Theorien im Sinne von fachdidaktischen Konzeptionen für den Fachunterricht in der politischen Bildung entwickelt, der sich in dieser Zeit in den meisten Bundesländern durchsetzte und eine eigenständige fachliche Infrastruktur in der Lehrerbildung mit sich brachte. Naturgemäß konzentrierten sich diese Konzeptionen stärker auf fachbezogene didaktische Fragen. Aber auch hier ist der Zusammenhang des Faches mit überfachlichen Fragen politischer Bildung durchaus gesehen worden, wie Zitate aus zwei damals besonders einflussreichen politikdidaktischen Büchern verdeutlichen mögen. In Kurt Fischers „Einführung in die politische Bildung“ lauten einige Kapitelüberschriften wie folgt: „Politische Bildung durch Unterricht – Von der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip – Der Interaktionsstil als Mittel der Politischen Bildung – Schülervertretung als Spielraum politischen Tun“ (Fischer 1970). Wolfgang Hilligen sprach sicher für einen breiten Mainstream im Fach, als er 1985 in der 4. Auflage seiner „Didaktik des politischen Unterrichts“ schrieb: „Noch wichtiger als in anderen Fächern sind im politischen Unterricht Kommunikationsformen, die selbst soziales Tun im Mit- und Gegeneinander ermöglichen und zur *Selbsttätigkeit* der Schüler hinführen.“ (Hilligen 1985, 208)
- Das letzte Zitat stammt aus einem aktuellen Text, dem Entwurf der GPJE – der wissenschaftlichen Fachgesellschaft in der Politikdidaktik – für nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung. Hier heißt es gleich zu Beginn im Zusammenhang mit den Bildungsaufgaben dieses Fachunterrichts: „Die Entwicklung politischer Mündigkeit ist allerdings nicht allein die Aufgabe und das Ergebnis eines spezifischen schulischen Unterrichtsfaches. Auch die anderen Unterrichtsfächer sind, im Rahmen ihrer fachlichen Möglichkeiten, aufgefordert, Verständnis für politische, gesellschaftliche, ökonomische und rechtliche Zusammenhänge wecken. Ferner wird von der Schule als öffentlicher Institution erwartet, dass sie im schulischen Alltag auf das Leben in einer modernen Demokratie vorbereitet. Dazu ist es notwendig, dass die Schule einerseits in ihrer institutionellen Struktur jungen Menschen Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten anbietet und andererseits die Jugendlichen zu außerschulischem gesellschaftlichem Engagement anregt und dieses durch eine verstärkte

Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie mit anderen zivilgesellschaftlichen Institutionen und Organisationen fördert.“ (GPJE 2004, 9)

Diese Zitate aus Texten zur Konzeption politischer Bildung repräsentieren keine Außen-seitersichten, sondern für ihre Zeit äußerst einflussreiche Positionen im Fachdiskurs. Sie ließen sich auch zwanglos ergänzen: So könnte man aus den 1990er-Jahren Peter Henkenborgs beständiges Plädoyer für eine Verankerung politischer Bildung in einer schulischen Kultur der Anerkennung oder die dezidiert erziehungswissenschaftliche Grundlegung der Politikdidaktik von Tilman Grammes zitieren, man könnte auf Rolf Schmiederers Konzept einer schülerzentrierten politischen Bildung aus den 1970er-Jahren oder auf die Rezeption des amerikanischen Pragmatismus durch Theodor Wilhelm in den 1950er-Jahren verweisen. Das beträchtliche Repertoire an handlungsorientierten, auf Selbsttätigkeit und Kompetenzentwicklung zielenden Lernmethoden referieren zu wollen, die heute in der Politikdidaktik als selbstverständliche Elemente einer zeitgemäßen Lernkultur betrachtet werden, würde den Rahmen gänzlich sprengen, es ist leicht in einschlägigen Standardwerken nachlesbar (vgl. u.a. Gugel 1993, Kuhn/Massing 2000, Frech/Kuhn/Massing 2004).

Die zitierten Textbeispiele zeigen, dass es in der Fachkultur der politischen Bildung nach 1945 immer eine Aufmerksamkeit für jene Dimensionen politischer Bildung gegeben hat, die über traditionellen Fachunterricht hinausgehen. Man mag einwenden, dass manches hierbei eher plakativ und appellativ als systematisch ausgearbeitet war und dass es auch einflussreiche politikdidaktische Konzeptionen gab und gibt, die diesen außer- und überfachlichen Seiten wenig Aufmerksamkeit schenken. Dem wäre kaum zu widersprechen, aber dennoch: Dass die Konzeption eines schulpädagogischen Programms, das politische Bildung über ein Fach hinaus als Aufgabe der Schulentwicklung konzeptualisiert, unmittelbar an Stränge der politikdidaktischen Diskussion der letzten fünf Jahrzehnte hätte anschließen können, halte ich für evident.

Dass schließlich politische Bildung *demokratisch* orientiert ist, dass sie „Demokratie-Lernen“ als eine ihrer Aufgaben betrachtet, ist ein seit Jahrzehnten derart selbstverständlicher Fachkonsens, dass er der Erwähnung nicht wert wäre, gäbe es nicht die aktuelle Kontroverse um dieses Stichwort – selbst Peter Massing, der bekanntlich zu den dezidierten Kritikern der theoretischen Grundlagen des BLK-Programms gehört, formuliert in seinem eigenen politikdidaktischen Konzept als allgemeines Ziel politischer Bildung die Vermittlung von „demokratischer Handlungskompetenz“ (Massing 2000, 37).

Warum also gibt es überhaupt Streit um das BLK-Programm? Wo liegen die Steine des Anstoßes? Ich möchte vier solcher Steine ansprechen, drei eher kurz und den vierten ausführlicher.

## 2. Kontroversen: zur Kritik des BLK-Programms

Erstens hat es zu einigen Irritationen geführt, dass das Gutachten, mit dem das BLK-Programm sich begründet, sich auf die fünf Jahrzehnte Fachdiskussion zu seinem Thema – Demokratie-Lernen in der Schule –, die ich mit der kleinen Auswahl an Zitaten wenigstens andeuten wollte, nicht in einer nachvollziehbaren Weise bezieht. Es wird nicht bilanziert und abgewogen, es werden keine Kontinuitäten hergestellt oder begründete Abgrenzungen zu bestimmten Positionen vorgenommen. Im Grunde wird die einschlägige Literatur aus einem halben Jahrhundert wissenschaftlicher und auch bildungspolitischer Diskussion über Demokratie-Lernen und politische Bildung nicht rezipiert. Es dürfte nachvollziehbar sein, dass dies ein gewisses Befremden auslösen kann. Dies könnte man aber wohl mit Blick darauf, dass ein solches Gutachten eine andere Textsorte als ein wissenschaftlicher Aufsatz ist, noch akzeptieren, wenn es ansonsten inhaltlich keine substanziellen Einwände gäbe. Zweitens aber wird die Irritation dadurch verstärkt, dass das Gutachten – und vielleicht mehr noch der eine oder andere nachfolgende Diskussionsbeitrag – an einigen Stellen den Eindruck erwecken, das BLK-Programm wolle nicht eine bestimmte Traditionslinie politischer Bildung mit Blick auf heutige Schulentwicklungsfragen weiterführen oder neu akzentuieren, sondern es wolle eine *grundsätzliche Alternative zur bisherigen politischen Bildung insgesamt* bieten. Im Gutachten wird über die bisherige politische Bildung unter anderem gesagt: „Eine Schwäche des schulischen Lernens ist im Bereich der politischen Bildung, vielleicht noch mehr als in anderen Bereichen (sic!), eine vor allem text- und wissensbezogene Didaktik und die Konzentration auf Institutionen, die Jugendlichen als abstrakt und lebensfern erscheinen.“ (Edelstein/Fauser 2001, 21) In diesem Unterricht gelinge „die kognitive Strukturierung des Konzepts ‚Demokratie‘ nur selten“, ja der Fachunterricht in der politischen Bildung trage „mehr zur Politikverdrossenheit bei als zum Aufbau politischer Urteilskompetenz“ (ebd., 27). Das sind erstaunliche sichere und angesichts des Standes empirischer Forschung geradezu waghalsige Formulierungen. Ferner wird behauptet, die Fachdiskussion habe „bisher noch keine überzeugende Konzeption hervorgebracht, die Demokratie als Thema des Lernens, als Lebensform und als Verfassung für die Schule entfaltet und konkretisiert“

(ebd., 68) – eine Formulierung, die sich angesichts der durch die eingangs vorgestellten Zitate allenfalls durch die Interpretationsfähigkeit des Wortes „überzeugend“ nicht sofort als offensichtlich unhaltbar erkennen lässt. Schließlich wird resümiert, es sei „offenkundig (sic!), dass das vorherrschende Modell der politischen Bildung, mit marginaler Stundenausstattung, handlungsabstinenten Methoden und vorwiegend systemdeskriptiven Inhalten weder Identifizierung mit der Demokratie als Lebensform und als politisches Regelsystem erzeugt, noch antidemokratische Affekte und Überzeugungen zu widerlegen und abzuwehren vermag...“ (ebd., 75)

Nichts von diesen Behauptungen wird empirisch oder durch Literaturanalysen belegt. Auf der Grundlage dieser Kritik am vorgeblich „vorherrschenden Modell der politischen Bildung“ wird dann postuliert, es müssten „deshalb andere Modelle politischer Aufklärung und Sozialisation in der Schule gefunden werden, wenn diese effektiv präventiv und systemstabilisierend wirken können.“ (ebd., 75) Noch deutlicher wird Peter Fauser, wenn er seinen jüngsten Aufsatz zu diesem Thema bündig „Demokratiepädagogik oder politische Bildung?“ nennt.

Wenn man sich als Politikdidaktiker nach der Lektüre solcher Formulierungen vom ersten Schrecken erholt hat und danach einen Blick in die Praxisansätze und dokumentierten Praxisprojekte aus dem BLK-Programm wirft, ergibt sich ein verblüffender Eindruck. Damit bin ich beim dritten Aspekt der Irritationen. Neben einer Reihe von Ansätzen und Projekten, die aus Gründen, auf die ich noch zu sprechen kommen werde, aus politikdidaktischer Sicht mit „Demokratie-Lernen“ eher wenig zu tun haben, stößt man zahlreiche Praxisbeispiele, die im Zusammenhang der Fachdiskussion der politischen Bildung nicht nur als interessant und anregend erscheinen – sondern vor allem als im Grundsatz wohl bekannt. Ich sehe nicht, dass irgend jemand in der Politikdidaktik Einwände beispielsweise dagegen erheben würde, dass Schülerinnen und Schüler die Geschichte ihrer Stadt im Nationalsozialismus und in der DDR untersuchen, dass zu wirtschaftsbezogenen Fragen mit Betrieben kooperiert wird oder Schülerfirmen gegründet werden, dass Projekte zum interkulturellen Lernen durchgeführt werden, dass Schülerparlamente gegründet oder gefördert werden, dass sozialwissenschaftliche Methoden im fächerübergreifenden Unterricht vermittelt werden oder dass das öffentliche Auftreten von Schülerinnen und Schüler etwa durch Debattentrainings geübt wird. Alle diese Beispiele stammen aus den Projektübersichten auf der Homepage des BLK-Programms. Es gibt aus der Fachkultur der politischen Bildung eine Fülle ähnlicher und vergleichbarer Lernvorhaben, die auch veröffentlicht worden sind. Wenn solche Vorhaben durch das BLK-Programm gefördert werden, kann dies aus Sicht der politischen Bildung nur begrüßt werden

– aber der Anspruch, eine *Alternative* zur bisherigen politischen Bildung zu bieten, lässt sich darauf gewiss nicht stützen.

Wolfgang Beutel, Geschäftsführer der Förderprogramms Demokratisch Handeln, an das das BLK-Programm anknüpft, wusste dies 1997 auch noch, als er nach einer Vorstellung entsprechender Projekte in einer politikdidaktischen Fachzeitschrift schrieb: „Das ist doch nicht neu: mindestens seit Mitte der achtziger Jahre wird auch in der politikdidaktischen Diskussion in zunehmendem Maße ein Lernen gefordert, das mit Handeln und Erfahrung zu tun hat. Insbesondere methodisch-didaktische Entwicklungen wie fächerübergreifender Unterricht, das Projekt als Methode zur Lernorganisation, Rollenspiele und die Diskussion um die ‚Schlüsselprobleme‘ ..., welche die neueren Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik entscheidend prägt, seien hier genannt. Ein die Publikationen der letzten Jahre bestimmender Trend liegt zudem darin, die politische Bildung von ihrem Ruf als rein kognitiv geprägtes Lernen weg zu einer Vielfalt der Lernweisen, der didaktischen Arrangements und der Methoden zu führen.“ (Beutel 1997, 16) Das ist treffend diagnostiziert, und man fragt sich, warum von solchen Einschätzungen im BLK-Programm nichts mehr zu lesen ist. Ich füge hinzu, dass ich auch Beutels nachfolgende kritische Bemerkungen, dass die reformerische Kraft dieser Ansätze gewissermaßen unter der Hand zu „Unterricht gerinnt“, wenn die Schule als Institution in ihrer gegenwärtigen Verfassung unbefragt anerkannt und als gegeben vorausgesetzt wird, ausdrücklich teile. Aber dies ist eben keine besondere Problematik der politischen Bildung – auch Mathematik und Literatur, auch Kunst und Natur gerinnen auf diese Weise in der heutigen Schule zu bloßem „Unterricht“.

Viertens – und damit komme ich zum inhaltlichen Kern der Kontroverse – gründet sich der Anspruch des BLK-Programms, eine *Alternative* zur Tradition der politischen Bildung zu entwickeln, auf demokratie- und politiktheoretische Erwägungen, die nun allerdings in höchstem Maße problematisch sind. Das Gutachten für das Programm spricht von Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform (vgl. Edelstein/Fauser 2001, 17). Zwischen diesen Formen wird ein struktureller Zusammenhang behauptet, und zwar dergestalt, dass sie gewissermaßen aufeinander aufbauen: „So ist deutlich, dass die Erfahrung demokratischer Verhältnisse im Nahbereich, in Familie und Schule, Verein oder Betrieb eine Voraussetzung für Interesse und Bereitschaft zu demokratischem Engagement auch im Verhältnis zu Gesellschaft und Staat bildet.“ (ebd., 18). Die Beziehungen zwischen sozialem Nahbereich, Gesellschaft und politischer Öffentlichkeit werden als eine Art Kontinuum gedacht, „Demokratie“ wird im BLK-Programm als organisierendes Prinzip aller sozialen Zusammenhänge verstanden. Erst vor diesem Hintergrund wird erklärbar, dass und warum in

den Projekten des BLK-Programms Lernvorhaben zur Konfliktbewältigung und zur Kommunikation im sozialen Alltag dominieren. Stichworte wie Mediation und Streitschlichtung, Selbstwirksamkeit und kooperative Gesprächskultur, Werte und Moralerziehung oder auch allgemeinpädagogische Konzepte wie verständnisintensives Lernen und Projektdidaktik spielen eine prägende Rolle. Von solchen Lernvorhaben wird offenbar erwartet, dass sie Lernerfahrungen vermitteln, die sich gewissermaßen auf die anderen Ebenen unmittelbar transferieren lassen, dass man also im sozialen Alltag Demokratie lernen kann, um sie dann auf den anderen Ebenen von Gesellschaft und Staat praktizieren zu können.

Das Konzept des BLK-Programms geht aber noch einen Schritt weiter. Die „Perspektive, aus der Programm entwickelt wird“, so heißt es im Gutachten, fasse „Gewalt“ und „Demokratie“ als einander entgegenstehende Prinzipien menschlichen Zusammenlebens auf.“ (Edelstein/Fauser 2001, 17) Und Peter Fauser schreibt an anderer Stelle in einem Aufsatz, der Politikbegriff sei „zeit- und gesellschaftsgebunden“ und biete „schon begrifflich ein Einfallstor für parteilich geleitete Einflussnahme auf Schule und Unterricht.“ (Fauser 2003, 3) Der Demokratiebegriff verbinde sich dagegen mit der universellen Geltung der Menschenrechte und stehe als normativer Entwicklungsbegriff „von vornherein und offensiv in kontrafaktischer Spannung zur herrschenden Politik.“ (ebd., 3). So wird dann der Demokratiebegriff zum positiven Gegenbegriff zur schlechten Wirklichkeit des Politischen, ja mehr noch, als Gegenbegriff zur Gewalt wird er geradezu zu einer Chiffre für das Gute im menschlichen Zusammenleben. Mit anderen Worten und zugegeben etwas zugespitzt formuliert: Der Demokratiebegriff erhält hier Züge einer Zivilreligion.

Dieser Demokratiebegriff und seine Relationierung zum Politikbegriff scheint mir demokratie- und politiktheoretisch nicht haltbar zu sein. Der Begriff der „Demokratie“ setzt sich etymologisch aus den griechischen Begriffen „demos“ (Volk) und „kratos“ (Macht) zusammen und wird bekanntlich allgemein mit „Volksherrschaft“ übersetzt. Dass diese Definition vieldeutig ist und in der langen Geschichte der Demokratietheorien auch höchst unterschiedlich interpretiert wurde, ändert daran nichts (vgl. einfürend Massing/Breit 2001, Vorländer 2003). In jedem Fall ist der Demokratiebegriff sinnvoll nur als Bezeichnung für Formen *politischer* Ordnungen zu verwenden. Ideengeschichtlich ist die Demokratietheorie ein Teilbereich der politischen Philosophie. „Demokratietheorien – Modelle zur Herrschaft des Volkes“ nennt Franz Neumann den ersten Aufsatz in dem vom ihm herausgegebenen „Handbuch Politische Theorien und Ideologien“ (Neumann 1995). Demokratie ist eine *Gestalt des Politischen* und keine Alternative zur Politik; Demokratie ist eine *Möglichkeit*, Politik dagegen ist in menschlichen Gesellschaften *unausweichlich*. Menschen müssen in



Gesellschaften zusammenleben und dabei ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln, ohne dass sie dafür in allen Einzelheiten ein genetisches Programm mitbringen. Eben diese Regelungsbedürftigkeit und zugleich Regelungsoffenheit gemeinsamer Angelegenheiten des Gesellschaftswesens Mensch ist die anthropologische Basis für Politik (vgl. Sander 2001, 45 ff., sowie zum Begriff der Politik Rohe 1994). Demokratien wollen nun ihre gemeinsamen Angelegenheiten auf eine *bestimmte* Weise regeln, nämlich so, dass die dabei zu treffenden Entscheidungen ihre Legitimation letztlich im Willen des Volkes bzw., da es einen einheitlichen Volkswillen allenfalls als Fiktion gibt, in Entscheidungen einer Bevölkerungsmehrheit haben. Demokratische politische Bildung zeichnet sich daher nicht dadurch aus, dass sie Demokratie außerhalb der Politik sucht, sondern dadurch, dass sie das Politische allen Menschen zugänglich macht, um sie in die Lage zu versetzen, als Bürgerinnen und Bürger auf die Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten urteilend und handelnd Einfluss nehmen zu können. „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“ – mit dieser Formulierung definiert das Grundgesetz in Artikel 20 den Kern des Demokratieprinzips als Teil jener Prinzipien, die es als unveränderlich festschreibt.

Damit ist im Übrigen auch gesagt, dass „Demokratie“ und „Gewalt“ keineswegs per se und unter allen Umständen Gegensätze sind, denn auch die demokratische Staatsgewalt, wie sie täglich von Polizei und Gerichten ausgeübt wird, ist selbstverständlich Gewalt. Mit der Ewigkeitsgarantie des Demokratieprinzips trifft das Grundgesetz zudem eine durchaus undemokratische Festlegung zum Schutz der Demokratie. Dies gilt nicht minder für weitere Strukturprinzipien moderner Verfassungen, wie sie sich auch in anderen Demokratien finden: Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, Menschenrechte und Verfassungsgerichtsbarkeit *begrenzen* das demokratische Prinzip. Man kann durchaus sagen, dass moderne Demokratien nur deshalb funktions- und überlebensfähig sind, weil sie eben nicht *nur* demokratisch sind.

Mit alledem ist nicht gesagt, dass Demokratie sich auf den Bereich des *Staates* beschränken muss. Das Politische begrenzt sich nicht auf den Staat; in der Politikwissenschaft wird deshalb heute auch meist vom „politischen System“ gesprochen. Aber das Politische begrenzt sich auch nicht auf das politische System im engeren Sinne. Historisch betrachtet ist die Ausdifferenzierung eigener Institutionen für die Regelung politischer Fragen in Form des neuzeitlichen Territorial- und Nationalstaates relativ jung. Es gibt viele Indizien dafür, dass wir uns eher wieder in einer Phase der Entstaatlichung, der Rückwanderung des Politischen in die Gesellschaft befinden. Die ganze Debatte um Zivilgesellschaft, um mehr Selbstverantwortung, um neue Formen der Bürgerbeteiligung, um Europäisierung und Globalisierung, um

die wachsende Bedeutung von Nichtregierungsorganisationen auch in der internationalen Politik steht ja für Transformationen des Politischen in den postnationalen Gesellschaften. Über die Demokratisierung dieser neuen Formen des Politischen lohnt sich in der Tat nachzudenken. Aber dies sind außerordentlich komplexe und widersprüchliche Entwicklungen. Die Vorstellung, man könne bruchlos „am Kleinen das Große lernen“, wie Himmelmann schreibt (Himmelmann 2004, 12), erscheint demgegenüber als einigermaßen naiv. Die Handlungslogik bei der Konfliktregelung zwischen Schülern in einer Klasse oder auf einem Schulhof ist eine andere als die Handlungslogik von Akteuren im politischen System, beispielsweise in einem Parlament – vereinfacht gesagt vertritt der Schüler nur sich selbst, der Abgeordnete aber organisierte Interessen, und während der Schüler sich „nur“ mit seinem Nachbarn auf ein verträgliches Miteinander einigen muss (was unter Umständen keine leichte Übung darstellt), ist der Abgeordnete gezwungen, eine Lösung zu suchen, die am Ende in der Bevölkerung politisch mehrheitsfähig ist.

Ich nenne einige wenige Beispiele für die komplexen Probleme, die sich bei der Frage nach der demokratischen Qualität sozialen Handelns in vor- und außerstaatlichen gesellschaftlichen Bereichen stellen: Ist die Macht von NGOs wie etwa Greenpeace nur ein Zeichen demokratischen Engagements oder auch ein Beispiel für demokratisch nicht kontrollierte Machtausübung privater Interessengruppen? Ist das gesellschaftliche Engagement von Unternehmen unter dem Stichwort „Corporate Citizenship“ Ausdruck vorbildlicher Bürgerschaftlichkeit oder Unterwerfung ehemals demokratisch verantworteter Sozialpolitik unter private ökonomische Interessen? Oder bezogen auf die Schule: Sind Dezentralisierung, Autonomie und Selbstverwaltung der Schule einfach nur als Demokratisierungsfortschritt zu verstehen oder ließe sich nicht auch die These vertreten, es handele sich gerade um einen Demokratieverlust, weil demokratisch gewählte Land- und Kreistage an Macht verlieren? Das BLK-Programm postuliert das Ziel, „für die einzelne Schule eine republikanische Verfassung zu entwickeln.“ (Edelstein/Fauser 2001, 33) Muss man hier nicht fragen, wer in dieser Republik das Volk sein soll – die Schüler, die Lehrer, die Eltern? Und wer erhebt in dieser Republik von wem mit welchem Recht die Steuern (oder die Gebühren), um die Republik zu finanzieren? Weiter gefragt: Hat mein Heidelberger Kollege Gerd Hepp nicht Recht, wenn er mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse schreibt, Professionalisierung und Demokratisierung seien *konkurrierende* Prinzipien (vgl. Hepp 1999, 153)? Jeder, der sich als Lehrer schon einmal mit fachlich oder pädagogisch problematischen Vorstellungen von Eltern auseinander setzen musste, weiß, was hier gemeint ist.

Ich lasse meine eigenen Antworten auf solche Fragen hier offen (vgl. dazu u.a. Sander 2001, 172 ff., sowie Sander 1996). Mir geht es mit diesen Beispielen darum, auf die Komplexität der Probleme hinzuweisen, die sich beim Demokratie-Lernen stellen. Diese Probleme sind interessante Gegenstände für politische Bildung, sie scheinen mir aber im Demokratieverständnis des BLK-Programms weitgehend ausgeblendet zu bleiben. In jedem Fall handelt es sich bei diesen Fragen um *politische* Fragen. Es gibt keine Demokratie außerhalb von Politik. Deshalb gibt es auch kein Demokratie-Lernen außerhalb der politischen Bildung. Selbstverständlich verstehe ich dabei politische Bildung nicht nur als Unterrichtsfach. Aber der Versuch, eine so genannte „Demokratiepädagogik“ neben, an Stelle oder oberhalb der politischen Bildung zu etablieren, ist theoretisch nicht haltbar und führt praktisch zu unnötigen Konfrontationen, die jedoch leicht zu einem massiven öffentlichen Konflikt eskalieren können.

### **3. Perspektiven: Schnittflächen und Kooperationsmöglichkeiten**

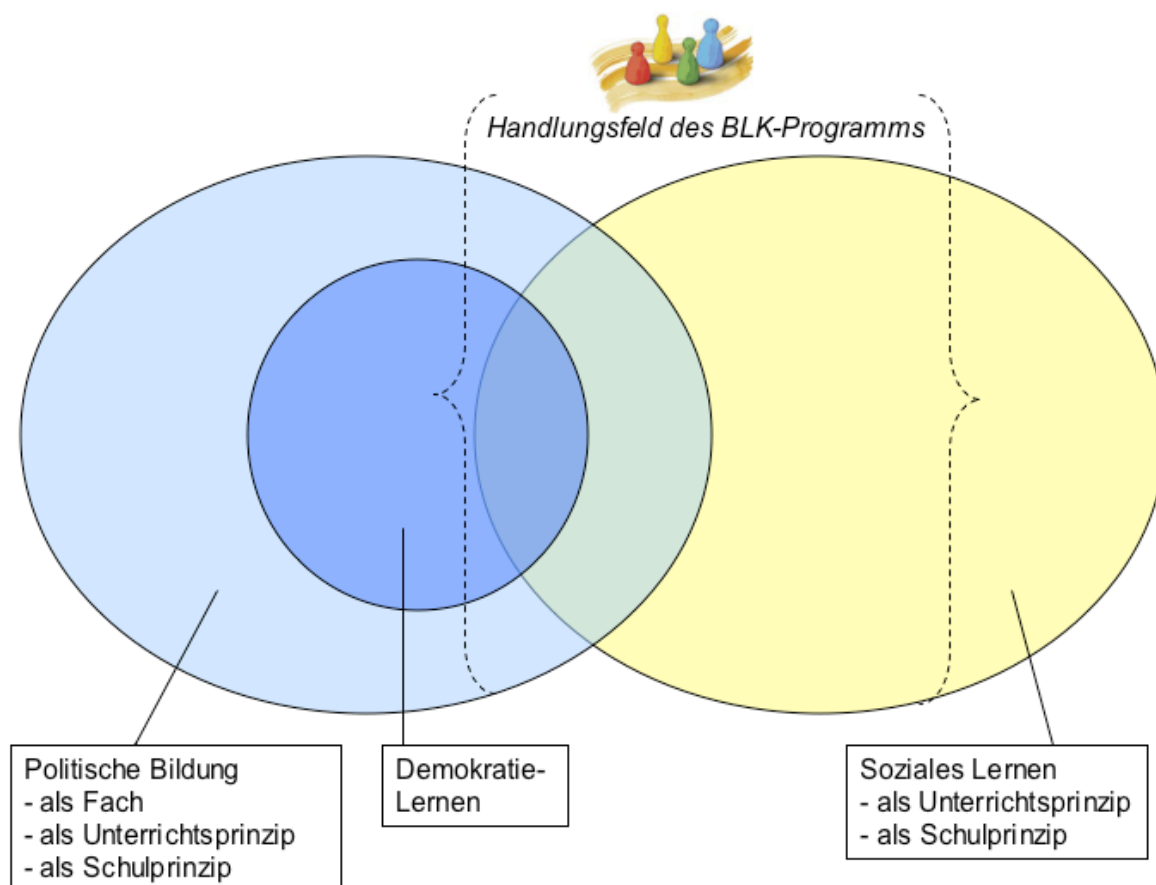
Diese Konfrontationen sind deshalb unnötig, weil bei näherem Hinsehen die praktischen Vorhaben, die durch das BLK-Programm gefördert, im Grunde gar nicht strittig sind. Strittig sind das theoretisch unzureichende begriffliche Instrumentarium und ein weit überzogener Anspruch, mit dem versucht wird, aus einem schulpädagogischen Ansatz zur Schulentwicklung gewissermaßen ein Programm zur Erneuerung der Demokratie zu machen. Dass es sich bei den vom BLK-Programm geförderten Projekten in aller Regel um pädagogisch sinnvolle Vorhaben handelt, wird von mir und, soweit ich sehe, auch von anderen Kritikern aus der Politikdidaktik überhaupt nicht in Abrede gestellt. Ganz im Gegenteil: Es hat eine hohe Plausibilität, dass beispielsweise Mediation und Streitschlichtung zur Verminderung von Gewalt im Schulalltag beitragen können, dass ein partizipationsorientierter Arbeitsstil im schulischen Lernen Selbstwirksamkeitserfahrungen fördert und zu besseren Lernergebnissen beiträgt, dass Servicelearning ein interessanter Weg zur Verknüpfung der Schule mit ihrem sozialen Umfeld sein kann oder dass Projektorientierung ein verständnisintensiveres Lernen besser fördert als die dominierende Unterrichtskultur. Ich selbst nehme für mich in Anspruch, seit vielen Jahren, in vielen Publikationen und Vorträgen und nicht immer zimperlich den Industrialismus, die Belehrungskultur und das in den Schulen dominierende, historisch überholte kulturelle Script „Unterricht“ gegeißelt zu haben (vgl. u.a. Sander 2001, 153 ff;

Sander 2003). Darum geht der Streit gewiss nicht. Wenn ich es zugespitzt als These formulieren darf: Das BLK-Programm macht das Richtige unter den falschen Begriffen.

Das Richtige, das ich im BLK-Programm zu erkennen glaube, scheint mir die Suche nach einem Konzept für Schulentwicklung zu sein, das Partizipation nach innen, Öffnung zum gesellschaftlichen Umfeld und eine schulpädagogische Perspektive zur Bewältigung bestimmter jugendkultureller Problemlagen wie Gewalt, Extremismus und Fremdenfeindlichkeit miteinander zu verknüpfen versucht. Es scheint mir offenkundig zu sein, dass das BLK-Programm damit auch eine Antwort auf die verbreiteten Klagen über einen Verlust an Erziehungskompetenz in vielen Familien und die daraus resultierende Forderung nach einer Stärkung der erzieherischen Wirkung der Schule bieten will. Das Besondere dieser Antwort ist nach meinem Eindruck der durchaus überzeugende Ansatz, Lösungen nicht in der Restituierung einer autoritären Pädagogik, sondern in der Entwicklung neuer Anerkennungsformen im schulischen Alltag zu suchen, die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Verantwortlichkeit und erfolgreicher Kooperation ermöglichen. Im Grunde scheint es mir darum zu gehen, mit Blick auf bestimmte Problemlagen der modernen Gesellschaft die *zivilisierende Kraft der Schule* zu erneuern. Einen Beitrag zur *Zivilisierung* und damit, wenn man es normativ formulieren will, zu einem „guten Leben“ innerhalb der Schule und vielleicht sogar, vermittelt über die in der Schule gemachten Erfahrungen, ein Stück darüber hinaus, in die Gesellschaft hinein, zu leisten, das scheint mir die implizite Perspektive des Programms zu sein.

So betrachtet ist es dann auch nahe liegend, dass viele Projekte im BLK-Programm sich auf *soziales Lernen* konzentrieren. Aber das ist für sich genommen zunächst einmal weder Demokratie-Lernen noch politische Bildung, auch wenn es hier Überschneidungen und Verbindungen und erst recht vielfältige Möglichkeiten der Kooperation gibt. Demokratie-Lernen ist ein Aufgabenfeld, das die politische Bildung neben anderen Aufgabenfeldern als ihre originäre Domäne betrachten muss. Demokratie-Lernen als schulische Aufgabe erfordert einen pluralistischen Bezug auf Demokratietheorien und Demokratieforschung, der angemessene Weise politikwissenschaftlich abgesichert sind, sowie entsprechende Qualifikationen des pädagogischen Personals.

Vielleicht ließen sich diese Beziehungen dieser Begriffe zueinander grafisch so symbolisieren:



Es versteht sich, dass die Gestaltung der Felder in dieser Grafik keine quantitativen Größenverhältnisse abbilden soll. Es geht mir um die Symbolisierung folgender Zusammenhänge:

1. Soziales Lernen und politische Bildung sind zunächst zwei *verschiedene* Aufgaben der Schule. Soziales Lernen findet in Face-to-face-Interaktionen statt und bezieht sich auf Handlungskompetenzen in solchen Interaktionen. Politische Bildung befasst sich mit Fragen des gesamt- und zwischengesellschaftlichen Zusammenlebens, also mit Politik im weiteren Sinne. Hierfür muss es ein eigenes Fach geben, solange die Schule nach Fächern strukturiert ist, aber politische Fragen spielen selbstverständlich auch in anderen Fächern eine Rolle und selbstverständlich ist auch die Schule als Institution ein Feld politischer Bildung, wenn und insofern ihre institutionellen Strukturen unter *politischen* Aspekten Gegenstand des Lernens werden. Zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung gibt es ein Überschneidungsfeld. In dieses Feld gehören beispielsweise Trainings zur Kompetenzentwicklung im Bereich des persönlichen Auftretens in der politischen Öffentlichkeit, aber auch Lernvorhaben, in denen

soziale Interaktionen erfahrungsbezogen unter dem Aspekt untersucht werden, wie sich ihnen gesamtgesellschaftlich prägende Strukturen und Probleme spiegeln.

2. Warum Demokratie-Lernen sinnvoll nur als Teilbereich politischer Bildung zu konzeptualisieren ist, habe ich bereits erläutert. Die Grafik symbolisiert ferner, dass sich nicht *alle* Aufgaben und Lerngegenstände politischer Bildung unter dem Begriff des Demokratie-Lernens subsumieren lassen. Um Beispiele zu nennen: Weite Bereiche der internationalen Politik, der globale Terrorismus, viele Aspekte der Wirtschaftspolitik, viele Gegenstände historischen Lernens in der politischen Bildung stehen in keiner oder in allenfalls peripherer Beziehung zu Demokratie-Lernen.

3. Die Positionierung des BLK-Programms in dieser Grafik soll meinen Eindruck visualisieren, dass der deutliche Schwerpunkt des Programms im Bereich des sozialen Lernens liegt. Viele Projekte lassen sich nur dann unter „Demokratie-Lernen“ fassen, wenn der Begriff der Demokratie in theoretisch nicht haltbarer Weise überdehnt wird. Gleichwohl sind diese Projekte pädagogisch sinnvoll, wenn auch unter *anderen* Aspekten sozialen Lernens. Auf der anderen Seite gibt es viele wesentliche Aspekte des Demokratie-Lernens, die nach meinem bisherigen Eindruck im BLK-Programm kaum eine Rolle spielen. Hierzu gehören etwa Fragen der politischen Philosophie, ja selbst der Demokratietheorien als ein Gegenstandsbereich des Lernens. Hierzu gehört ferner der gesamte Bereich dessen, was die Bildungsstandards der GPJE „konzeptuelles Deutungswissen“ nennen, also der Deutungsmuster, der Schemata, Scripts und mentalen Modelle, mit denen Jugendliche Demokratie und Politik interpretieren (vgl. GPJE 2004, 13 f.). Die möglichen Leistungen des Fachunterrichts in der politischen Bildung für Demokratie-Lernen, aber auch die Beiträge anderer Fächer zu einer *inhaltlichen* Auseinandersetzung mit Fragen der demokratischen Ordnung sind – jedenfalls ausweislich der Projektübersichten auf der Homepage des BLK-Programms – kaum im Fokus der Aufmerksamkeit. Das BLK-Gutachten weist zwar ausgiebig auf „Politikverdrossenheit“ als einer Ausgangsbedingung des Programms hin; aber wo sind eigentlich die Projekte, die sich mit unter Jugendlichen weit verbreiteten *Fehlverständnissen* von Politik und Demokratie, die nicht selten eine wesentliche Ursache für solche „Politikverdrossenheit“ sind, erfolgreich auseinander setzen? Sibylle Reinhardt nennt als eines von mehreren Beispielen für solches Fehlverstehen die Vorstellung „Das Private sei politisch – das Politische sei privat“; „Prinzipien, die für einen Lebensbereich Sinn geben“, würden dabei „auf einen anderen übertragen, zu dem sie nicht passen. Hierzu gehört in erster Linie die Assimilation des politischen Systems an Konzepte des privaten Lebens ... Die private Tendenz zur Harmonie wird dem

öffentlichen Bereich übergestülpt und führt zu Fehlbeurteilungen.“ (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, i.E., zit. nach dem Manuskript, S. 17)

Die Grafik zeigt aber auch einen nicht geringen Überschneidungsbereich zwischen dem BLK-Programm und der politischen Bildung. Hier liegen erhebliche Chancen der Kooperation, von der beide Seiten profitieren könnten: die Fachdiskussion der politischen Bildung durch einen besseren Anschluss an die aktuelle Schulentwicklungsdiskussion und das BLK-Programm durch eine „Schärfung der Begriffe“ in seinen theoretischen Grundlagen und durch eine bessere Verknüpfung von Projekten mit den möglichen Leistungen des Fachunterrichts in der politischen Bildung. Man wird solche Chancen aber gewiss nur dann nutzen können, wenn der Eindruck vermieden wird, dass unter dem Signet einer „Demokratiepädagogik“ Alternativkonzepte und Alternativstrukturen zur politischen Bildung entwickelt werden sollen.

## **Literatur**

- Behrmann, Güner C./Grammes, Tilmann/Reinhardt, Sibylle (unter Mitarbeit von Peter Hampe) 2004: Fachgruppe Sozialwissenschaften: Expertise für ein Kerncurriculum in der gymnasialen Oberstufe, i.E. (erscheint in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II, Weinheim, Basil, Berlin)
- Beutel, Wolfgang 1997: Die Schule im Blick: Kooperation und Innovation in Projekten. In: kursiv – Journal für politische Bildung 2/1997
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter 2001: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum BLK-Programm. Bonn
- Fauser, Peter 2004: Demokratiepädagogik oder politische Bildung? In: kursiv – Journal für politische Bildung 1/2004
- Fischer, Kurt Gerhard 1970: Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart
- Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) 2004: Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Gagel, Walter 1995: Geschichte der politischen Bildung in Deutschland 1945 – 1989. 2. Aufl., Opladen
- Gugel, Günther 1993: Praxis politischer Bildungsarbeit. Methoden und Arbeitshilfen. Tübingen
- GPJE 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.

- Hessische Beiträge zur Schulreform 1950. Bericht des Ausschusses für politische Erziehung im Hessischen Landesschulbeirat. Wiesbaden
- Hilligen, Wolfgang 1985: Zur Didaktik der politischen Unterrichts. 4., völlig neu bearb. Aufl., Bonn/Opladen
- Himmelman, Gerhard 2004: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter 2000 (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung Bd. 3: Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner 1993 (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung Stand – Perspektiven. 2., überarb. und erweit. Aufl., Opladen
- Massing, Peter 2000: Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: kursiv – Journal für politische Bildung 2/2000
- Massing, Peter 2004: „Demokratie-Lernen“ und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelman. In: Politische Bildung 1/2004
- Massing, Peter/Breit, Gotthard (Hrsg.) 2001: Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Schwalbach/Ts.
- Neumann, Franz 1995: Handbuch Politische Theorien und Ideologien. Bd. 1, Opladen
- Rohe, Karl 1994: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. 2. Aufl., Stuttgart
- Sander, Wolfgang 1996: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2001: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2003: Vom „Unterricht“ zur „Lernumgebung“. Politikdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zur politischen Bildung nach der Belehrungskultur. In: GPJE (Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2004: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg
- Vorländer, Hans 2003: Demokratie. Geschichte – Formen – Theorien. München