pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Himmelmann, Gerhard

Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?

Berlin : BLK 2004, 22 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik)

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin : BLK 2004, 22 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2168

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge zur Demokratiepädagogik
Eine Schriftenreihe des BLK-Programms
„Demokratie lernen & leben"

Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?

Gerhard Himmelmann

Berlin, Juni 2004

BLK-PROGRAMM
Demokratie lernen & leben

Freie Universität Berlin

gefördert von:
Bundesministerium für Bildung und Forschung

BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?

Gerhard Himmelmann

Für eine erneuerte politische Bildung

Politische Bildung: Mehr als abstraktes Wissen

In den vergangenen Jahren hat sich eine neue, möglicherweise nachhaltig wirksamere „innere Philosophie“ der politischen Bildung in Deutschland entwickelt. Die Auffassung, dass politische Bildung nicht dabei stehen bleiben kann, abstraktes Wissen über politische Probleme der Zeit, über die repräsentative Demokratie und das Grundgesetz zu vermitteln, hat zugenommen.

Stattdessen: Erziehung zur Demokratie

Gewiss ist solches Wissen auch in Zukunft durch politische Bildung zu fördern. Doch angesichts der vielen neuen Probleme der Kinder und Jugendlichen – auch an den Schulen – muss man sich fragen, ob die politische Bildung weiterhin vor allem Politik-Lernen zum Inhalt haben soll. Manche Autoren erinnern daran, dass die politische Bildung „sich offenbar ihrer ureigensten Aufgaben nicht mehr ausreichend bewusst ist und dass ihre theoretischen Wurzeln und normativen Grundlagen zunehmend in Vergessenheit geraten sind“ (Massing 1999: 24). Es wird sogar die Frage gestellt, ob der Begriff der „politischen Bildung“, wie er im allgemeinen Sprachgebrauch zugrunde gelegt wird, nicht verbreitert und im Sinne einer ganzheitlichen „Erziehung zur Demokratie“ neu gedacht und neu umschrieben werden müsse.

Öffnung zum sozialen Lernen

Neuere Autoren und Ansätze (Beutel & Fauser 2001; Himmelmann 2001; Edelstein & Fauser 2001; Sliwka 2001; Büttner & Meyer 2000) fordern, dass die politische Bildung stärker basis- und lebensnah, niedrigschwellig und praktisch erfahrbar ausgestaltet bzw. unterfüttert werden soll. Politische Bildung soll sich nicht nur auf das kognitive Lernen in der Oberstufe des Gymnasiums konzentrieren, sondern auch die Grundschule erreichen können. Es wird eine Schwerpunktverlagerung bzw. Öffnung hin zum sozialen Lernen angestrebt und mit dem Konzept eines stufentheoretisch angelegten Demokratie-Lernens verbunden.
Als Vorbild können hier die neueren Ansätze von „civic education“ bzw. von „education for democratic citizenship“ oder „éducation à la citoyenneté“ betrachtet werden, wie sie sich seit Mitte der 90er Jahre in anderen westlichen Ländern (USA, England, Frankreich) entwickelt haben.

Politische Bildung als Teil der Schulentwicklung

Politische Bildung soll also sozial und kommunikativ stärker eingebunden und in ein Gesamtkonzept der Schulentwicklung und Schulkultur integriert werden. Fachliches Lernen soll mit fächerübergreifenden Lernkonzepten verbunden werden. Eine solche politische Bildung soll den Kindern und Jugendlichen – von der Grundschule an – konkrete Lebens- und Orientierungshilfen anbieten, diese Lebenshilfe mit sozialem Lernen verknüpfen und auch die „politische“ Dimension des gemeinsamen Zusammenlebens in der Gesellschaft deutlich machen.
Auf die Verknüpfung dieser Ebenen des Lernens kommt es an. Erkennen, Verstehen und Erfahrung sollen möglichst im praktischen Lernen und im Alltag der Schule verknüpft werden. Die Selbstwirksamkeit und das soziale Selbst-Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen sollen gestärkt und damit zugleich das soziale Bewusstsein und die politische Sensibilität für die Geschehnisse im nahen und fernen Umfeld der Schüler gefördert werden.

Die neueren Autoren glauben, mit einem solchen Ansatz des Demokratie-Lernens auch einen schulisch-wirksamen Ankerpunkt einer neuen Form der Bildung für eine demokratie-kompetente und sozial engagierte Bürgerschaftlichkeit von Kindern und Jugendlichen zu finden – einen Ankerpunkt, der auch in emotional-affektiver bzw. in motivationaler Perspektive einen besseren Zugang zu den Jugendlichen eröffnet.

„Lernen als Erleben“ und die Sammlung von schulnahen Erfahrungen sind hier vonnöten. Nicht nur viele Erwachsene, sondern auch die Jugendlichen stehen der Politik im Allgemeinen und im Besonderen meist sehr distanziert gegenüber und können kaum entsprechend „aufgeschlossen“ werden.

Demokratie in praktisches Handeln umsetzen

Mit dem Demokratie-Begriff sollen vielmehr ein positiv konnotierter Symbolbegriff und ein entsprechend positiv besetzter Wertbegriff in den Mittelpunkt gestellt werden. Es geht aber nicht nur um die Verwendung eines positiv besetzten Begriffs, sondern um die konkrete Umsetzung dieses Begriffs in praktische Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen. Demokratie darf sich nicht nur in Lippenbekenntnissen ausdrücken, sondern muss sich in konkreter Bereitschaft zu demokratischem Denken und Handeln niederschlagen.

Diese neue, personal und sozial eingebettete Demokratie-Pädagogik und Demokratie-Didaktik zielt also auf eine Demokratie-Erziehung von Kindern und Jugendlichen in einem umfassenden Sinn, um so auf die immer größer werdenden Sozialisations- und Akkulturationsprobleme von Kindern in angemessener Weise pädagogisch und didaktisch antworten zu können.

Tradition: „re-education“

Der Ansatz eines solchen praktischen Demokratie-Lernens in der Kombination von Lebenshilfe, sozialem Lernen und demokratisch-politischem Lernen (Gotthard Breit) ist nicht neu. Schon in der unmittelbaren Nachkriegszeit versuchten die Amerikaner mit dem Programm der „re-education“ – gestützt auf die „Philosophie der Erziehung“ von John Dewey – die Deutschen an eine demokratische Erneuerung ihrer Gesellschaftskultur heranzuführen. Stehen wir heute mit den Kindern und Jugendlichen nicht vielfach vor ähnlichen Problemen wie damals? Auch die heutigen Kinder und Jugendlichen sind in diesem Sinne ja oft noch sehr „ungewöhnt“.

Hinzuweisen ist auch darauf, dass sich die politische Wissenschaft in den Anfangsjahren der Bundesrepublik bewusst als Demokratie-Wissenschaft verstanden und sehr viele Impulse für eine basisnahe Erziehung zur Demokratie geliefert hat. Diese beiden Traditionen leben heute wieder auf.

John Dewey: „Demokratie und Erziehung“ (1916)

Die mit diesen Erfahrungen zusammenhängenden Fragen haben in jüngster Zeit auch zu einer neuen Rezeption des Ansatzes einer Philosophie der Erziehung im Sinne von John Deweys „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 2000/1916) geführt. Denn es stellt sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche den historisch-kulturellen, auch zivilisatorischen Entwicklungsprozess, den unsere Gesellschaft im westlich-demokratischen Sinne mit vielfältigen Erfahrungen, Niederlagen und Erfolgen bereits hinter sich hat, in ihrer eigenen Sozialisation und Enkulturation angemessen nachvollziehen bzw. sich selbst aneignen können.

Es spricht einiges dafür, dass es viele allein nicht schaffen werden und entsprechende Hilfe benötigen. Diejenigen Jugendlichen, die solche Hilfe nicht nötig haben, sollten intensiv angeregt werden, den „Bedürftigen“ in ihrer eigenen Sprache und in ihrer eigenen, jugendgemäßen Art und in sozialkooperativer Weise zu helfen.

Viele Autoren arbeiten derzeit daran, diesen Ansatz des sozial eingebundenen, praktischen Demokratie-Lernens zu erneuern. Beteiligt sind Autoren der Entwicklungspsychologie, der Sozialisationsforschung, der Soziologie, der Philosophie und eben auch der politischen Pädagogik und der demokratie-orientierten politischen Bildung. Auch viele freie Stiftungen fördern mit hohem Engagement entsprechende Programme, da offenbar das etablierte, eher starre und geteilte Bildungssystem noch nicht ausreichend auf die anstehenden Aufgaben eingestellt ist.

Jugend für die Demokratie aktivieren

Egoisten für das Gemeinwesen aktivieren

Heute stellen uns zahlreiche Jugendstudien vor das Problem, wie Kinder und Jugendliche aus ihrem Dasein als „Ichlinge“, als neue „Ego-Materialisten“ oder als versierte „Ego-Taktiker“ angesichts des dynamischen sozialen Wandels und der daraus resultierenden Orientierungslosigkeit, des Individualismus und der Gefahr von radikalen Verführungen stärker für das demokratische Gemeinwesen und für sozial angemessene Verhaltensweisen aktiviert werden können.
Es gibt viele Wege des Erwachsenwerdens. Doch der Weg vom subjektiv geprägten Ich zum sozial verständigen und demokratisch geprägten Selbst ergibt sich nicht automatisch. Die Phänomene der Privatisierung von Jugendlichen, die hohe Konsumorientierung und der Dauerzeitvertreib vor dem Bildschirm sind nicht zu übersehen und nicht zu übergehen. Sie haben langfristige Folgen für die Jugendlichen und für die Gesellschaft insgesamt.

Frühere Individualisierung ...

Der aus liberaler Sicht eigentlich zu befürwortende Abbau traditioneller Bindungen bietet den Jugendlichen heute sehr viel mehr Freiheiten. Er ermöglicht ihnen eine viel stärker individuelle Lebensweise als früher. Die daraus entstehenden neuen, oft sehr subjektiven Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen äußern sich in eigenständigen, zuweilen recht exzentrischen Lebensstilen. Diese Individualisierung entwickelt sich heute, wie die Sozialisationsforschung zeigt, bereits im Alter von zehn bis zwölf Jahren und damit früher als noch vor wenigen Jahren.
Gleichzeitig lässt aber auch die Erziehungswirksamkeit vieler Eltern aus einer Reihe von Gründen nach. Dies ist ein Faktor, der den Jugendlichen bereits in einem früheren Alter als noch vor wenigen Jahrzehnten mehr Verantwortung für sich selbst aufbürdet. Einerseits verlangen Kinder und Jugendliche Freiheit und Selbstständigkeit, andererseits haben sie noch nicht jene Stabilität und Erfahrung, die nötig wären, um der Verantwortung für sich und andere auch gerecht werden zu können.

... ohne Auffangnetze

Die frühe emotionale und soziale Ablösung der Jugendlichen von den Eltern und Herkunftsfamilien findet oft keine entsprechenden Anschlussstützen oder Auffangnetze. Alte Traditionen, Sitten und Gebräuche, selbst Glaubensbindungen haben nicht mehr jene Orientierungsfunktion, die den Verlust des familialen und sozialen Zusammenhalts ersetzen könnten. Andere, früher wirksamen Schichten- oder Zugehörigkeitsstrukturen weichen ebenfalls auf und tragen ihrerseits zu einem Verlust an Orientierungen, Werten, Normen und sozial anerkannten Verhaltensweisen bei.

„Null Bock“-Haltung

Bei vielen Jugendlichen führt die frühe Ablösung und Individualisierung zu sozialem Desinteresse, zu Apathie, zu einer demonstrativ gepflegten Verdrossenheit, zu einem Ausweichen gegenüber Leistungsanforderungen und Herausforderungen, zu Gleichgültigkeit gegenüber anderen, zu „Null Bock“- oder „Na und?“-Haltungen.

Nächster Schritt: Gewalt

Solche Einstellungen entfalten sich im Raum von Ich-Zentrierung und von Gefühl- und Achtlosigkeit gegenüber anderen. Sie können zu Mobbing, emotionalen Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit, Vandalismus oder anderen Spielarten manifester Gewalt führen, wie vielfältige Beispiele zeigen. Solche Verhaltensweisen können zum Teil als eine Suche nach Selbstbestätigung und Anerkennung definiert werden, die aber gleichwohl unzulänglich bleibt, weil sie sozial unerwünscht ist.

Ausfall des Elternhauses

Solche Ausfallerscheinungen werden oft gestärkt durch Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile, Scheidung, Elternverlust oder Ein-Kind-Familien bei gleichzeitig voller Berufstätigkeit des verbleibenden Erziehungsberechtigten. Exzessiver Alkoholkonsum oder Dauerberieselung durch Gewalt in den Medien bilden einen weiteren Referenzpunkt heutiger Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.

Dem frühen emotionalen Ablösungsprozess von Kindern und Jugendlichen von ihren Eltern oder Herkunftsfamilien steht die Tatsache gegenüber, dass sich die materielle Ablösung und Selbstständigkeit oft weit nach hinten verlagert. Die Familie bleibt teilweise „Hotelfamilie“. Die Eltern sind selbst durch risikobehaftete Phänomene des raschen sozialen Wandels gestresst, durch die neuen wirtschaftlichen Problemlagen und durch das Schwinden politischer Gewissheiten über die Zukunft verunsichert.

Viele Eltern sind außerdem kaum noch in der Lage, ihre Kinder schulisch zu unterstützen. Fast 40 Prozent der Schüler schließen freilich heute ihre Schullaufbahn mit dem Abitur ab – bis dahin materiell meist gut ausgestattet. Diese Gruppe der Jugendlichen zieht nicht unbedingt die soziale Aufmerksamkeit auf sich. Vielmehr sind es die 60 Prozent der „Zurückgebliebenen“, besonders die Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und an Berufsschulen.

Jugendliche in sozialen Brennpunkten

Gerade in sozialen Brennpunkten fühlen sich viele Jugendliche oft als „Überholte“, „Minderwertige“ oder „Absteiger“ ohne gleichwertige Lebenschancen und Entwicklungsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Misserfolge nähren Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht, Skepsis und psychischen Stress, die die subjektiven Bewältigungsstrategien vieler Jugendlichen erneut beeinträchtigen bzw. überfordern. Viele Jugendliche sind unter solchen Sozialisationsbedingungen emotional, sozial und moralisch vor große Bewältigungs- und Deutungsprobleme gestellt, die sie allein nur schwerlich lösen können. Es wächst eher die Vereinzelung oder das Cliquenbewusstsein unter Gleichaltrigen und schließlich eine enge Cliquenabschließung, die sich einer äußeren Kontrolle und Steuerung entzieht.

Falsche „Bewältigung“ verhindert Mündigwerden

Notlagen werden durch solche Kinder und Jugendliche allzu oft mit Wutausbrüchen, Fäkalsprache oder Randalieren und Gewaltaktionen „bewältigt“. Das Streben nach Anerkennung findet oft keinen anderen Halt als die Flucht in Drogen, Sekten oder völlig abgekapselte Gruppenaktivitäten, in denen ein Anführer die Marschrichtung vorgibt. Ohnmacht drängt viele Kinder und Jugendliche in ein subkulturelles Machtgefüge, das Selbstständig- und Mündigwerden noch weiter erschwert oder gar unmöglich macht. Und später steht die Öffentlichkeit dann vor der Frage: „Wie konnte so etwas geschehen“?

Überforderung der Schule

Die zunehmende Disziplinlosigkeit und Gewalttätigkeit – gerade an Schulen – stellen die Lehrkräfte vor enorme Probleme. Absentismus, Desinteresse am Unterricht sowie Disziplin- und Zügellosigkeiten einiger Kinder und Jugendlicher erschweren den Unterricht für die anderen. Unterricht wird so bald nachhaltig zu einer enormen psychischen Belastung für die Lehrkräfte, deren sozialpädagogische Fähigkeiten im Gegenzug immer stärker gefragt sind. Auf die Demoralisierung einzelner Schüler oder ganzer Klassen reagieren manche Lehrkräfte selbst mit Resignation, Wegsehen, Depression und emotionaler Flucht aus ihrem Beruf.

Leitsätze der Demokratie-Erziehung

Aus allen diesen sozialisationsrelevanten Erkenntnissen über die Lage der Jugend und ihrer Probleme nährt sich die Forderung, dass Erziehung zur Zivilität und Solidarität etwas mit einer allgemeinen Erziehung zur Demokratie zu tun hat, die den unmittelbaren Bezug zum existenziellen Alltag halten muss.
Sie muss bei den Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen wecken, pflegen und fördern. Fördern heißt zugleich, die Schüler zu fordern und entsprechende Lernumgebungen zu schaffen, damit solche affektiv-moralischen Einstellungen geeignete Anregungen, Bestätigungen und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten.

Demokratie braucht soziale Unterfütterung

Aus den Schriften der vielen Autoren, die sich mit dem Problem und den Zukunftschancen unserer Demokratie und Zivilgesellschaft auseinander gesetzt haben, wissen wir, dass die politische Demokratie als Herrschaftsform auch eine sozial-moralische Unterfütterung braucht. Mit Kindern und Jugendlichen, die in der einen oder anderen Form zur Gewalttätigkeit neigen, die autoritäre Verhaltensstrukturen zeigen und anderen mit sozialer Rücksichtslosigkeit begegnen, lässt sich eine Demokratie als Herrschaftsform auf Dauer nicht stabil halten.

Leitsätze

Aus dieser Erkenntnis sind folgende Leitsätze worden:

- Niemand wird als Demokrat geboren! (Michael Greven)
- Demokraten fallen nicht vom Himmel! (Theodor Eschenburg)
- Noch nie war Demokratie ein Selbstläufer! (Siegfried Schiele)
- Demokratie ergibt sich nicht „naturwüchsig“! (Jürgen Habermas)
- Eine Demokratie ohne Demokraten ist nicht stabil und nicht überlebensfähig! (Michael Greven)
- Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können! (Kurt Georg Fischer)
- Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können! (Gisela Behrmann)
- Demokratie ist ein ständiger Selbst- und Neuschöpfungsprozess! (Hans Joas)
- Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische „Form des Zusammenlebens“! (John Dewey)
- Demokratie ist eine soziale Idee! (John Dewey)
- Demokratie hat die beste Stütze in bewussten Demokraten! (Adolf Schüle)

Heute: Demokratie als spezifische Kooperationsform

Die Leitsätze zeigen, dass die sozial-emotionale Lage von Kindern und Jugendlichen auch eine wichtige Bedeutung für unsere Demokratie insgesamt hat. Es gibt keine Demokratie ohne überzeugte Demokraten, die die Grunderfordernisse der Demokratie in ihrer Lebenswelt selbst erlernt, eingeübt und verinnerlicht haben: Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität.

Demokratie-Erziehung setzt bei der Jugend an

Das Große fängt im Kleinen an. Demokratie-Erziehung setzt also bei den jungen Menschen und zukünftigen Bürgern an. Sie sollen von Anfang an die Universalität und Unteilbarkeit der Grund- und Menschenrechte als Werte ansehen, die auch ihnen selbst Chancen, Perspektiven und Lebenshilfen eröffnen. Sie sollen lernen, diese Werte zu akzeptieren, anzuerkennen und zu praktizieren. Die Achtung der Würde, des Wertes und der Freiheit eines jeden anderen Menschen gehören dazu, allerdings auch die Akzeptanz von legitimierter Herrschaft und der Geltung des Rechts, das Streben nach Gerechtigkeit und die Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede.

„Gemeinsame Erklärung“ von Rau, Herzog, Weizsäcker, Scheel

Diese Gedanken formuliert prominent auch die „Gemeinsame Erklärung“ zu Ehren von Theodor Heuss, die Bundespräsidenten Johannes Rau und drei seiner Amtsvorgänger am 14. September 1999 veröffentlichten. In ihr riefen sie dazu auf, die „demokratische Gesinnung“ und das „Erlernen und Erfahren“ von Demokratie zu verstärken. In ihrer Erklärung, die von Hildegard Hamm-Brücher angestoßen wurde, taucht an exponierter Stelle der noch ungewohnte, pädagogisch-didaktisch freilich überaus fruchtbare Begriff der „Demokratie als Lebensform“ auf.

Auch andere Autoren fordern, das spezifische Demokratie-Lernen durch die Ermöglichung von konkreter Erfahrung in der konkreten Lebenswelt zu fördern. Aber wie kann man Demokratie lernen, wenn man das Demokratie-Lernen vom Kindergarten an bis hinauf zur Oberstufe des Gymnasiums als eine durchgängige Aufgabe von Erziehung und Schule, nicht nur im engeren Fachgebiet der politischen Bildung, betrachten will? Welcher Demokratie-Entwurf kann hier hilfreich sein?

Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Demokratie als Herrschaftsform

Der bisher geläufige und übliche Begriff der politischen Demokratie (Demokratie als Herrschaftsform) beruht auf der Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz.

Dies alles ist bekannt und wird in der politischen Bildung auch unterrichtet. Allerdings grenzt dieses Verständnis von Demokratie das Demokratie-Lernen auf den Bereich des Staates, seiner Funktionen und Aufgaben ein. Oft liegt der eingeengte Gegensatz von repräsentativer und direkter Demokratie nahe.

Rousseaus Modell der Volksherrschaft

An diesem vertikal-etatistischen Gegensatz arbeiteten sich bisher ganze Generationen politischer Bildner ab. Der Druck des „Rousseauismus“, wonach die direkte, unmittelbare Volksherrschaft das eigentlich „richtige“ Modell der Demokratie sei, ist immer wieder spürbar und verführerisch. Doch in der Realität gestalten sich die Dinge doch weitaus komplizierter, als diese Theorie vorgibt.

Heute: Demokratie als spezifische Kooperationsform

In der neuen Literatur wird Demokratie inzwischen sehr viel weiter definiert. Aus philosophischer Perspektive wird Demokratie heute vielmehr als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet. Sie wird als stets neuer gesellschaftlicher Lernprozess, als ein stetiger gesellschaftlicher Selbst- und Neuschöpfungsprozess beschrieben, der von der Basis her immer wieder neu aufgebaut werden muss.

Demokratie als soziales Experiment

Demokratie wird nicht als gesicherter Zustand oder allein als institutionelles Arrangement für die Staatsmacht betrachtet, sondern als stets gefährdetes soziales Experiment, das sich in gewaltfreier sozialer Interaktion und in „Zusammenarbeit zu gemeinschaftlichen Zwecken“ stets – auch bei Rückschlägen – neu bewähren muss. Demokratie wird zugleich als Instrument und als Motor der sozialen Evaluation und der Melioration der bestehenden Verhältnisse interpretiert. Damit gewinnt der Demokratiebegriff eine ganz neue, vor allem offene, zukunftsgerichtete, auch normative Dynamik.

Der seit Beginn der 90er Jahre aus den USA überkommene Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft hat in nachdrücklicher Weise aufgezeigt, dass die bisher recht etatistisch-vertikal interpretierte Demokratietheorie wieder in die gesellschaftliche Horizontale hinein verlagert und so verbreitert werden muss.

Demokratie braucht gesellschaftliche Verankerung

Ebenso hat die empirische Forschung zum Übergang von Diktaturen zu „neuen“ oder „jungen“ Demokratien, die erst nach 1989 entstanden sind, deutlich gemacht, dass die politische Demokratie, wie immer sie in der Welt formal-institutionell ausgestaltet sei, in spezifischer Weise eine gesellschaftliche Verankerung braucht, um echt und dauerhaft lebensfähig zu sein.

Demokratie als Gesellschaftsform

Auf das Demokratie-Lernen bezogen heißt dies, dass es nicht nur etatistisch-institutionell auf den Staat und nicht nur auf die „hohe Politik“ und die dort zu lösenden Probleme ausgerichtet sein, sondern auch gesellschaftliches Lernen umfassen sollte, damit Kinder und Jugendlichen erkennen lernen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen. Neben der Demokratie als Herrschaftsform tritt damit die Demokratie als Gesellschaftsform ins Blickfeld.

Die gesellschaftliche Verankerung der politischen Demokratie kann in Umrissen umschrieben werden

- mit der Existenz des gesellschaftlichen Pluralismus (sozial, politisch, religiös; durch Verbände, Vereine, Initiativen),
- mit einem funktionsfähigen System der autonomen gesellschaftlichen Konfliktregulierung (z. B. Tarifvertragssystem, betriebliche Mitbestimmung),
- mit der Ausgestaltung eines fairen Systems von (sozialer und nachhaltiger) Marktwirtschaft (Sozialpolitik, Ökologie etc.),
- mit einer freien und vielfältigen Öffentlichkeit (Medien) und schließlich
- mit einem breiten öffentlichen Engagement der Bürger (Zivilgesellschaft).

Diese Elemente der Demokratie als Gesellschaftsform sollten für ein breiteres Demokratie-Lernen neben den Elementen der repräsentativen Demokratie in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten deutlich gemacht werden.

Die Auffassung, dass Demokratie nicht nur ein recht kompliziertes Herrschafts- und Regierungssystem ist, sondern auch als eine spezifische, sehr differenzierte Gesellschaftsform interpretiert werden muss, war gerade jenen Autoren der frü-

hen Politikwissenschaft und Soziologie in Deutschland besonders bewusst, die sich um eine gesellschaftlich und soziologisch fundierte „Demokratiewissenschaft“ in der Nachkriegszeit verdient gemacht haben, wie Ernst Fraenkel und später Ralf Dahrendorf.

Demokratie als Lebensform und soziale Idee

Demokratie als Lebensform

Aus der frühen Zeit der Demokratieanalyse in der Bundesrepublik ist aber neben der Demokratie als Herrschaftsform und der Demokratie als Gesellschaftsform auch eine dritte Interpretation überliefert. Sie umfasst die alltagsspezifische Demokratie als Lebensform, d. h. die besondere Ausprägung der demokratischen Kultur, die besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen in einer Demokratie, letztlich die Demokratie als „soziale Idee“.

In der politischen Wissenschaft hat sich der Zweig der politischen Kulturforschung lange Zeit den hier relevanten Fragen von politischen Verhaltenseinstellungen der Menschen gewidmet, ohne sich jedoch den Begriff der Demokratie als Lebensform zu Nutze zu machen. In neuerer Zeit findet man allerdings immer wieder Hinweise auf den erweiterten Interpretationsansatz der Demokratie als Lebensform. Auch in der pädagogischen Psychologie taucht der Begriff Demokratie als Lebensform auf. Die neuere Reformbewegung in der Pädagogik schließt sich dem an.

Konfliktregelung und Mediation in der Schule

Zahlreiche Programme zur Konfliktregelung und Mediation in der Schule, zur Gewaltprävention und gegen Rechtsradikalismus sind inzwischen aufgelegt und durchgeführt worden und treffen damit die Probleme des lebensnahen gesellschaftlichen Zusammenlebens recht genau. Sie zielen auf die offenbar immer wieder neu notwendige soziale Zivilisierung von Kindern und Jugendlichen. Rechtsradikale Jugendliche sind z. B. keineswegs unpolitisch, sondern allzu oft sehr undemokratisch, sogar unmenschlich. Aber nicht nur mit ihnen müssen die sozialen und demokratischen Verhaltensweisen immer wieder neu eingeübt werden.

Die Interpretation von Demokratie als Lebensform geht also zurück an die Basis. Sie sucht in diesem Sinne Anschluss an die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie. Sie vermeidet allerdings die Versuchung, in einen weitläufigen, oft transzendental-philosophisch abgeleiteten Tugenddiskurs einzumünden (Lernen durch Appell statt Lernen am Modell).

Konkrete Erfahrungen ermöglichen

Es geht nicht um Belehrung, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form. Demokratie als Lebensform kann insofern als Rückrat, als Urform, als Keim- oder Vorform, als Unterfütterung oder sogar als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Demokratie in ihrer Ganzheit wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann.

Demokratie wird also inzwischen nicht mehr (allein und ausschließlich) etatistisch-institutionell interpretiert, sondern bis in die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und in die Aktivitäten von Gruppen hinein zurückverfolgt und auf die Interaktionen in Stadtteilen, Familien, Schulen und Klassenzimmern zurückprojiziert. Gemeint ist dabei die „face to face“-Ebene der Demokratie.

Mikroebene der Demokratie

Zuweilen finden sich in der Literatur auch die Begriffe „Alltags-Demokratie“, „Nahraum-Demokratie“, oder „Lebenswelt-Demokratie“. Es wird gesprochen von der „Mikro-Ebene“ der Demokratie oder von Demokratie „im alltäglichen Vollzug“. Hier muss jede Lehrkraft, jedes Kollegium, jede Schule ihren eigenen – auch fächerübergreifenden – Ansatz finden.
Die Interpretation der Demokratie als Lebensform geht also tiefer als der Ansatz der Demokratie als Herrschaftsform und noch tiefer als der Ansatz der Demokratie als Gesellschaftsform.
Im Konzept der Demokratie als Lebensform finden sich jene theoretischen Ansatzpunkte, die es z. B. sehr viel leichter machen, trotz aller Widrigkeiten auch von „Demokratie in der Schule“ oder von einem „demokratischen Klassenzimmer“ zu sprechen, als wenn man den Demokratiebegriff allein aus einen etatistisch-vertikalen Demokratiedenken ableitet. In der Literatur gibt es dazu außerordentlich variantenreiche Anregungen.

Learning by Dewey

Wenn freilich nicht nur auf den Begriff der Demokratie als Lebensform hingewiesen, sondern auch eine theoretische Ableitung dieses Ansatzes gesucht wird, so geht dieser theoretische Rückbezug in aller Regel auf den Humanismus/Interaktionismus von George H. Mead und vor allem auf die pädagogische Philosophie von John Dewey zurück.

„Demokratie ist geteilte Erfahrung“

Die wohl wichtigste und in diesem Zusammenhang am meisten zitierte Aussage von John Dewey ist ein Satz seines Hauptwerkes „Democracy and Education“ (dt. „Demokratie und Erziehung“) aus dem Jahre 1916: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (1993: 121)

Demokratie ist mehr als „machinery of government“

In seinem 1927 veröffentlichten Buch „The Public and Its Problems“ (dt. „Die Öffentlichkeit und ihre Probleme“) fordert Dewey dazu auf, die Demokratie nicht nur als „machinery of government“ zu betrachten und nicht nur mit ihren äußeren Organen und Strukturen gleichzusetzen, sondern sie auch (und wieder) als „soziale Kooperation“, als eine an bestimmte Normen gebundene Form der zwischenmenschlichen Wechselwirkungen und Zusammenarbeit anzusehen (Dewey 1996: 127). Auf dieser Ebene wird Demokratie sehr praktisch und konkret.
Es geht also um reale demokratische Verhaltensweisen der Menschen: um Gewaltverzicht, Zivilität, Fairness, Toleranz, Selbstregulierung, Solidarität und Selbstverwirklichung im sozialen Kontext und um soziale Kooperation zu gemeinsamen Zwecken. John Dewey plädiert dafür, von der staatlich fixierten Idee der Demokratie zur Demokratie als soziale Idee selbst zurückzugehen, die viel ursprünglicher und tief greifender sei als die institutionell verfasste und regulierte „machinery of government“.

Demokratie ist „Prinzip des assoziierten Lebens“

Dewey interpretiert Demokratie generell als „Prinzip des assoziierten Lebens“, als die „Idee des Gemeinschaftslebens“ selbst, d. h. des freien, gleichen und fairen wechselseitigen Verkehrs der Menschen untereinander – jenseits von Dogmatismus, Ideologie, Letztbegründung oder Zwangsherrschaft, auch jenseits von Egoismus, Alleinsein, Ausgrenzung oder Rückzug ins Private. Dieser Ansatz ist mit den Prinzipien der Freiheit und Gleichheit normativ stark untermauert. Ihm

liegt ein ebenso humanistisches wie radikal-egalitäres Denken zugrunde (John Dewey: „Democracy is radical.“).

Kreative Demokratie

Zugleich versteht Dewey die Demokratie als „creative democracy“, da nur dieses System des gesellschaftlichen Zusammenlebens auf der Grundlage von Freiheit und Gleichheit jenes Potenzial von Neugier, Fantasie, Initiative und Kreativität – auch von Engagement, Protest, Widerspruch und Widerstand gegen Ungerechtigkeit und Unfreiheit – freisetzt, das jeder Einzelne und die menschliche Gesellschaft insgesamt für die immer gefährdete, nie gesicherte, desto mehr gewünschte soziale Evolution brauchen.

Evolution wird bei John Dewey verstanden im Sinne des sozialen Fortschritts als „Wachstum an Erfahrung“ auf der Grundlage eines „demokratischen Experimentalismus“, mit dem gemeinschaftlich den Menschen angemessene Antworten auf die jeweils neuen Fragen und des äußeren Problemdrucks gewonnen werden können.

Angesichts dieser recht überzeugenden Demokratie-Interpretation mag es nicht verwundern, wenn Hans Joas den Ansatz von John Dewey als die eigentliche moderne „Philosophie der Demokratie“ charakterisiert und wenn Richard Rorty John Dewey wegen der Breite und Tiefe seines Werkes neben Ludwig Wittgenstein und Martin Heidegger zu den drei bedeutendsten Philosophen des 20. Jahrhunderts zählt.

Dewey als Patron der Berliner Republik

Jürgen Habermas schließlich meint, dass John Dewey gegenüber vielen anderen Stimmungslagen in der Philosophie der wohl „bessere Patron für die neue Berliner Republik“ sei. So erlebt der philosophisch-pädagogische Ansatz von John Dewey in jüngster Zeit eine neue Rezeption, zumal er die bislang reifste analytische Verknüpfung von Demokratie und Erziehung bietet.

Schulische Relevanz

Dreifacher Demokratie-Begriff …

Insgesamt ergibt sich ein recht weites und dichtes Netz der Argumentation zugunsten eines neuen Demokratie-Lernens in vielfältigster Form. An dieser Stelle lässt sich nur andeuten, dass die Dreiteilung des Demokratiebegriffs in Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform als Ausgangspunkt eines neuen Demokratie-Lernens bildungspolitisch legitimiert und fachlich wie pädagogisch einleuchtend begründet werden kann. Jede Ebene hat ihre eigene schulische Relevanz. Doch erst in der Verknüpfung der drei Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform und unter Berücksichtigung der diesen drei Ebenen eigenen Dynamik und Besonderheit wird man den Anforderungen des Demokratie-Lernens gerecht.

… lässt sich mit differenzierten Aufgaben der Schulstufen verbinden

Das Demokratie-Lernen in der vorgetragenen Dreiteilung kann in pädagogisch-didaktischer Sicht analytisch mit den je differenzierten Aufgaben der verschiedenen Schulstufen verknüpft werden. Es kann die eingangs genannte Dreiteilung von Lebenshilfe, sozialem Lernen und politischem Lernen ebenfalls in sich aufnehmen. Hier sind nach den gegebenen Bedingungen jeweils eigene Schwerpunkte in den jeweiligen Schulstufen zu setzen.

Die fachlichen Anforderungen der drei Demokratiebegriffe lassen sich ebenso differenziert in Beziehung setzen mit den Entwicklungsphasen und Erfahrungshori-

zonten der Kinder und Jugendlichen. Auch die konkrete Schulkultur und die praktizierte Unterrichtsform kommen ins Blickfeld.
Lerntheoretisch ergibt sich darüber hinaus eine enge Beziehung zu den Ansätzen von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Schüler sollten die persönlichen, sozialen und die politisch-institutionellen Herausforderungen, die das „Projekt Demokratie“ kennzeichnen, auch die Gefahren und Schwierigkeiten, denen es immer wieder ausgesetzt ist, konkret kennen und darüber nachdenken lernen.
Kinder und Jugendliche müssen ja ontogenetisch – fast wie in einem Schnellkurs – in ihrer Person jene Entwicklungen nachvollziehen, die das Projekt der Demokratie philogenetisch – mit allen Erfolgen, Brüchen und Fehlentwicklungen – bereits hinter sich hat. Schülerinnen und Schüler sollten dieses Projekt gemäß selbst gewonnener „Erfahrungen“ schließlich schätzen lernen, um es später selbst tragen und weiterführen zu können.
Es gilt, dass Kinder bereits in der Eingangsstufe am Kleinen das Große lernen. Daher sollte die Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform bereits in den Grundschulen beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für die Jugendlichen später gleichsam in der Luft.

Demokratie durch Bewältigung gemeinsamer Aufgaben erfahren

Im Anschluss ergeben sich stufenförmig dann vielfältige Erweiterungen für das Lernen der Demokratie als Gesellschaftsform und als Herrschaftsform. Das Konkrete, Allgemeine und Elementare besteht darin, dass Kinder und Jugendliche zunächst vertiefte Erfahrungen in der Demokratie als sozial-kooperative, d. h. Verantwortung einübende, auf Gewaltverzicht und Toleranz beruhende, aber nicht konfliktlose oder schlicht „harmonische“ Lebensform durch Bewältigung gemeinschaftlicher Aufgaben (möglichst in Projekten) sammeln können.

Lernen von der Lehrkraft und an der Lehrkraft

Schülerinnen und Schüler können dann auch lernen, dass Demokratie auch eine „stete Kränkung des selbstgewissen Egos“ (Rolf Wernstedt) ist, das sich im „Ertragen eines stets ungeliebten Kompromisses“ und der oft langwierigen demokratischen Aushandlungsprozesse so schwer tut; ein Ego, das oft wenig geneigt ist, sich selbst den harten Anforderungen an das aktive Bürgerdasein zu stellen: nämlich persönlich Zeit, Energie und Verstand einzusetzen, um gemeinschaftlich den wichtig erachteten Belangen zum Durchbruch zu verhelfen.
Eine kritische Einstellung ist insgesamt unerlässlich, allerdings auch Vertrauen in die tragenden Prinzipien unserer Gesellschaft und des Staates. Jede Art der Politiker-Schelte, des politischen Zynismus oder der Missachtung des Eigenwerts eines jeden Kindes und Jugendlichen oder auch die Instrumentalisierung der Schüler in der Schule durch die Lehrkräfte ist dabei kontraproduktiv.
Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur von der Lehrkraft, sondern vor allem an der Lehrkraft. Auch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler der Oberstufe des Gymnasiums müssen die in der Demokratie geltenden Prinzipien der kooperativen Wechselseitigkeit, der gegenseitigen Anerkennung und der friedlichen Konfliktregulierung zu gemeinsamen Zwecken immer wieder neu reflektieren und praktisch einüben.
Die Lehrkräfte werden also nicht aus ihrer Verpflichtung entlassen, die Demokratie-Politik, die Demokratie-Pädagogik und das Demokratie-Lernen selbst effektiv zu stärken, so schwierig und beschwerlich sich diese Aufgabe in der Praxis auch darstellen mag. Die Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass alle am Projekt des Demokratie-Lernens mitwirken.

Das Wachstum an Erfahrung mit Demokratie sollte daher didaktisch im Zentrum gerade dieser Form der bürgerschaftlichen Bildung stehen. Der neue Pragmatismus der Jugendlichen ist – trotz der eingangs erwähnten Gefahren für eine demokratische Sozialisation – im bürgerschaftlichen Sinn offener als oft angenommen.

Demokratie ist aber kein beliebiges System, an das man einfach Ansprüche stellen, von dem man ohne eigenes Zutun Bedürfnisbefriedigung einfordern oder Wohltätigkeit erwarten kann, sondern es ist ein System, das seinerseits Ansprüche an das Individuum stellt, Eigenverantwortung fordert und die Sorge um das eigene Wohl von jeder Person erwartet.

Zu achten wäre ebenso darauf, dass die übliche Interpretation der Demokratie als Volksherrschaft vielfach in die Irre führt. Hier hat uns die Antike einen Begriff überliefert, an dessen Ausformulierung in der Makro-, Meso- und Mikro-Perspektive wir heute immer noch arbeiten.

Demokratie als Zukunftsprojekt

Demokratie ist also noch immer ein Zukunftsprojekt. Wir wissen: Demokratien können auch scheitern, wenn wir nicht alle – gerade im Mikro-Bereich der Schule und des Unterrichts – an diesem Projekt mitarbeiten. Im Spektrum der möglichen Zugangsweisen zu einem modernen Konzept des Demokratie-Lernens muss man aus pädagogischer Sicht nach dem bisher Gesagten berücksichtigen: Demokratie im Unterricht und Demokratie in der Schule lassen sich nicht einfach am Modell der Demokratie als Herrschaftsform messen oder entwickeln.

Die Welt der Schule wiederum lässt sich nicht umstandslos mit den Maßstäben der „Welt dort draußen“ in Übereinstimmung bringen (Theodor Wilhelm). Demokratie ist ein Begriff der Politik, der nicht ohne weiteres auf die Erziehung übertragbar ist. Volksherrschaft, Selbstregierung, Kontrolle aller eingesetzten Macht- und aller öffentlichen Funktionen durch Wahlen und Parlamente, Gesetze und Rechtsordnung – das alles passt nicht auf die Erziehungsverhältnisse, und wenn ein Schülerparlament oder eine Familienkonferenz eingerichtet wird, so haben diese natürlich auch ganz andere Funktionen, eine andere Qualität als die Organe der Demokratie.

„Demokratische Erziehung“ kann also nur bedeuten: Eine Erziehung, die der Staats- und Gesellschaftsform entspricht, sich mit ihren Prinzipien im Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinne, dass sie die Kinder befähigt, Demokratinnen und Demokraten zu werden, Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens, wenn möglich sogar entschiedene „Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie“ (Andreas Flitner). Man sollte sich also hüten, das Modell der politischen Demokratie und die Vorstellungen der Erwachsenen von ihr zum Maßstab des Demokratie-Lernens in der Schule und im politischen Unterricht zu erheben.

Schule bedeutet Zwang

Schule ist eine staatliche Anstalt. Es besteht Schul- und Anwesenheitspflicht. Schüler und Schülerinnen, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen, können der Schule zwangsweise zugeführt, ihre Eltern sanktioniert werden. Die Gesamtschülerschaft ist nicht der Souverän der Schule. Alle Schulgewalt geht nicht von ihr aus. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Lehrer nicht selbst wählen oder abwählen. Die Lehrerinnen und Lehrer vertreten für die Schüler sowohl Erwachsenenwelt als auch staatlichen Erziehungsauftrag. Die Schüler und Schülerinnen müssen lernen, was die Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Schulbücher vorgeben.

Sie sind der Zensurengebung durch die Lehrkräfte unterworfen. Sie werden benotet, geprüft, sortiert und schließlich auch aussortiert.

Ist dort Demokratie möglich?

Wie kann man unter diesen Umständen überhaupt von Demokratie in der Schule oder im Unterricht sprechen? Welche Erfahrungen um und mit Demokratie können Schüler dabei sammeln?

Sicher ist die Lage nicht so schlimm, wie man angesichts dieser Aussagen vermuten könnte. Doch die politische Demokratie und eine demokratische Gesellschaft sind auf „entgegenkommende Lebensformen“ (Jürgen Habermas) in den Schulen angewiesen. Die Schulgesetze geben in ihrem Bildungsauftrag den Schulen und den Lehrkräften die wichtigsten demokratietheoretischen Ziele vor. Sie enthalten Regelungen für Schülervertretungen, Schulversammlungen, Klassenräte, Klassensprecher, Schulsprecher, Schülerzeitungen ebenso wie für die Elternvertretung und für die Gesamt-, Fach- und Klassenkonferenzen. Sie grenzen die Rechte der jeweils beteiligten Gruppen und Personen gegeneinander ab.

All das ist aber nur ein äußerst schwacher Abglanz dessen, was man sich unter Demokratie in der Schule vorstellen kann. Oft erstarren diese Regelungen zu Formalien und Ritualen, die in der Praxis eher wenig Bedeutung für die Schüler haben. Sie sind allerdings wichtig und nicht unwesentlich.

Von zentraler Bedeutung ist allerdings, wie sie gehandhabt werden und was Schulen und Lehrkräfte daraus machen. Über die gesetzlichen Regelungen zur demokratischen Schule hinaus kann daher der folgende, demokratie-theoretisch herausfordernde Satz gewiss auch Geltung beanspruchen: „Im Zusammenleben mit Kindern geht es nicht um Demokratie als Staatsform, sondern als Lebensweise.“ (Klein & Vogt 2000: 89).

Ebenen des Demokratie-Lernens

Im Folgenden sollen abschließend die Ebenen angesprochen werden, die für das Sammeln solcher Erfahrungen mit Demokratie in der Schule von hoher Bedeutung sind:

Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern

1. Die erste Ebene betrifft die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülern. Diese Beziehungen sollten auf einem „demokratischen Erziehungsstil“ (Kurt Lewin) beruhen, der auf wechselseitige Achtung, auf gegenseitige Anerkennung und auf Vertrauen aufbaut. Auch Schülerinnen und Schüler haben – bei allen patronatsorientierten Erziehungsbemühungen – Rechte, vor allem das Recht auf Respekt vor ihrer Persönlichkeit. Darüber hinaus gilt der pädagogische Grundsatz, dass wer Partizipation von Schülern am Unterricht erwartet, zunächst selbst am Leben der Schüler praktizieren sollte. Erst dann kann sich eine vertrauensvolle, gleichberechtigte und kenntnisreiche Wechselseitigkeit der Beziehungen herstellen.

Beziehung zwischen den Schülern

2. In gleicher Weise muss die Ebene der Beziehungen unter den Schülern einbezogen werden. Die vielen einschlägigen Ansätze des „Sozialen Lernens“, des Lernens im Umgang mit Emotionen, mit Konflikten, Fremden und Besonderheiten zeigen die Ziele und die Methoden des Erlernens eines demokratischen Miteinanders unter den Schülern, des Erlernens von Toleranz, von Selbstvertrauen, von Selbstbestimmung und von Selbstkontrolle im sozialen Kontext.

Demokratisches Klassenzimmer

3. Aus dem Zusammenwirken der beiden erstgenannten Ebenen kann sich die Atmosphäre eines „demokratischen Klassenzimmers“ (Rudolf Dreikurs) ergeben, in der auch die „schwierigen“, die „unangepassten“ und die „fremden“ Schülerinnen und Schüler integriert werden können und in dem ein insgesamt förderliches Lernklima erzeugt werden kann. Disziplinlosigkeit unter Schülern sollte nicht nur der „schlechten Erziehung“ zugerechnet und den Eltern oder dem Umfeld zugeschrieben werden, sondern auch als „undemokratisches Verhalten“ gegenüber den Lehrkräften und den Mitschülern betrachtet werden. Dem kann auch Demokratie-Lernen entgegenwirken.

Demokratisches Schulklima

4. Mehrere solcher „demokratischen Klassenzimmer“ können dann zu einem „demokratischen Schulklima“ (Hartmut von Hentig) führen, in das sich das Kollegium selbst mit einbinden lassen muss. Schulische Konflikte sollten in demokratischen Verfahren reguliert werden, um in der Schule die Basis für eine demokratische Bürgergesellschaft zu legen und die Schule zur „Schule der Demokratie“ (Andreas Flitner) zu entwickeln.

Fachunterricht als Initialzünder

5. Der Fachunterricht zur politischen Bildung sollte im Sinne des Demokratie-Lernens selbst als Initialzünder solcher Prozesse der Demokratiepflege fungieren. Politische Bildung sollte sich dementsprechend auf ihre Kernaufgabe des Demokratie-Lernens besinnen, sonst bleibt sie inhaltlich für die Schüler so vergleichsweise unattraktiv wie bisher. Sie sollte entsprechende Erfahrungen ermöglichen, Möglichkeiten und Grenzen des Demokratie-Lernens reflektieren und vor allem konkrete demokratiepädagogische Erfahrungs- und Handlungsfelder erschließen.

Projekte als beste Lernform

6. Die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsformen sollten mit den Intentionen und Qualifikationszielen des so definierten Demokratie-Lernens konform gehen. Vom Demokratie-Unterricht müssen übergreifende, handlungsorientierte Projekte des demokratischen Handelns in der Schule ausgehen. Dazu bedarf es eines offenen, fächerübergreifenden und kommunikativen Unterrichts, in dem die Schülerinnen und Schüler auch Erfahrungen mit den vielen Schwierigkeiten, Problemen, Hemmnissen, Konflikten und Anforderungen des demokratischen Prozesses sammeln.

In Projekten lässt sich anhand konkreter Probleme das Lernen von Demokratie als Lebensform („Ich-Bezug“, „Wir-Bezug“) mit Ansätzen des Lernens von Demokratie als Gesellschaftsform und von Demokratie als Herrschaftsform wohl immer noch am Besten verknüpfen. In solchen Projekten des demokratischen Handelns werden auch konkrete und elementare Formen direkter Demokratie sichtbar, da Schülerinnen und Schülern anhand konkreter Probleme auch eigene konkrete Mitwirkungs- und Gestaltungsperspektiven angeboten werden können: Demokratie-Lernen vollzieht sich nicht umfassend anhand von Textlektüre aus dem Schulbuch oder Frontalunterricht durch die Lehrkräfte.
Zu diesen Ebenen des Demokratie-Lernens gibt es in der Literatur inzwischen außerordentlich vielschichtige Hinweise, die hier nicht einzeln erörtert werden können. Demokratie-Lernen erschöpft sich freilich nicht allein in den genannten sechs Ansatzpunkten eines schulisch organisierten, animatorischen Demokratie-Lernens. Vielmehr bedarf das Demokratie-Lernen im politischen Unterricht und in der Schule selbst eines entgegenkommenden Umfeldes und erweiterter Aktionsfelder, die weiteren vier Ebenen des Demokratie-Lernens entsprechen:

Partizipation

7. Zu nennen wären zunächst die neueren Programme für die Bildung von Jugendforen, Kinder- und Jugendbeiräten oder Kinder- und Jugendparlamenten in den Kommunen und Stadtteilen. Hier liegt ein weiteres Feld „animatorischer“ Demokratie-Pädagogik. Wer von Kindern Partizipation erwartet, dies gilt auch hier, muss zunächst selbst an den Lebensbedingungen und Alltagsproblemen von Kindern und Jugendlichen ansetzen und sich den Anliegen der Kinder und Jugendlichen direkt und unmittelbar zuwenden.

Netzwerke

8. Auch die Bildung von Jugend-Netzwerken aus Schulen, Verbänden, Vereinen, Gruppen und Initiativen kann ebenfalls wesentlich zur sozial-kooperativen Demokratie-Bildung in der Schule beitragen und den Gemeinschaftssinn fördern.

Beteiligung der Eltern

9. In einem weiteren Bereich bedarf es oft auch der „nachholenden“ demokratischen Beteiligung der Eltern, damit sie ihren Beitrag erbringen für die Schulentwicklung, für die Förderung der Nachbarschaft, für die soziale Erfüllung des kommunalen Gemeinschaftslebens und für die Unterstützung jener Vereine und Gruppen, bei denen sie ihre Kinder allzu oft nur zur Freizeitbeschäftigung abliefern und wieder abholen.

Soziale- und Jugendpädagogik

10. In Sonderfällen muss schließlich eine begleitende Sozial- und Jugendpädagogik eingerichtet werden, die besondere Kinder- bzw. Jugend-Delinquenz-Programme durchführt und die allgemeine „civic education“ unterstützt.

Demokratie-Lernen: Wozu?

Demokratie-Lernen ist konkret

Es stellt sich die abschließende Frage, wozu ein solches Demokratie-Lernen dienen soll. Es soll den Jugendlichen in konkreten Zusammenhängen – aus Betroffenheit und mit Bedeutsamkeit – die Probleme, Gefahren und Konflikte des menschlichen Zusammenlebens deutlich machen und Wege aufzeigen, diese Schwierigkeiten in einem sozial verträglichen Sinn zu bewältigen.
Den Kindern und Jugendlichen sollen die normativen Grundlagen unseres Gemeinwesens und unserer Demokratie bewusst werden mit dem Ziel, dass sie diese erstens ihrem eigenen Verhalten zugrunde legen und zweitens bei der Beurteilung anderer Personen und Sachverhalte berücksichtigen.

Demokratie-Lernen ist nicht unpolitisch

Solches Demokratie-Lernen soll – im Kleinen und im Großen – die Strukturen und Verfahren der gemeinsamen Willensbildung, Entscheidungsfindung, Organisation und Umsetzung von gefassten Beschlüssen nahe bringen. Zugleich sollen den Kindern und Jugendlichen – im Kleinen und im Großen – die drängenden Fragen der Zeit, unserer Geschichte, der Zukunft und der Welt im globalen Zusammenhang der Bewältigung zugänglich gemacht werden, damit die Jugendlichen in ihrer Einzelheit die Orientierung am Ganzen nicht verlieren. So verstanden, wird Demokratie-Lernen nicht unpolitisch sein, sondern sich in höchstem Grade als politisch erweisen, also letztlich mit Politik-Lernen identisch sein, ohne jeweils gleich mit der Tür ins Haus zu fallen.

Demokratie ist ein Dauerprojekt

Das „Projekt Demokratie“ ist noch nicht vollendet und in seinem Bestand immer wieder gefährdet. Es kann sich seiner Zukunftsfähigkeit nie gewiss sein. Es sei denn, wir alle wirken an seiner Pflege, seiner Festigung und steten Neuschöpfung mit. Demokratie-Lernen erweist sich insgesamt als eine schwierige, umfangrei-

che, aber auch lohnende und chancenreiche Aufgabe. Sie sollte lebensnah, konkret und praktisch angegangen werden.

Demokratie braucht engagierte Lehrkräfte

Demokratie-Lernen bedarf vor allem eines nachhaltigen politischen Rückhalts und des Engagements der Lehrkräfte. Es wäre begrüßenswert, wenn sich auch die Bildungspolitik wieder ernsthafter an ihren Ursprung – die Demokratie-Pädagogik der Nachkriegszeit – erinnern und sich den Problemen des täglichen Selbstschöpfungsprozesses und der lebensnahen Selbstlegitimation von Demokratie stellen würde.

Politikwissenschaft gefordert

Hier ist auch die erstarrte akademischen Fachdisziplin der politischen Wissenschaft herausgefordert. So wie die Dinge sich derzeit darstellen, müssen Demokratie-Pädagogik und Demokratie-Didaktik zunächst ihre eigenen experimentellen Wege gehen, um dafür Maßstäbe zu setzen.

Demokratie-Lernen muss in einer spezifischen Demokratie-Wissenschaft (Demokratie-Theorie) verankert sein und mit einer ebenso spezifischen Demokratie-Politik (Bildungspolitik), mit einer nicht minder spezifischen Demokratie-Pädagogik und einer Demokratie-Didaktik verzahnt werden. Demokratie-Lernen ist ein gewichtiger Teil der uns gestellten Aufgabe der Bürgerqualifizierung – im Kleinen und im Großen.

Abb. 1: Dreiteilung des Demokratieansatzes

Herrschaftsform
Menschenrechte/Rechtsstaat
Wahlen/Volkssouveränität
Parlamentarismus/Parteienwettbewerb
Gewaltenteilung
soziale Sicherung

Gesellschaftsform
Pluralismus
soziale Differenzierung
friedliche Konfliktregelung
Konkurrenz/Marktwirtschaft
Offenheit/Öffentlichkeit
Zivilgesellschaft

Lebensform
Zivilität/Fairness
Toleranz
Vielfalt der Lebensstile („pursuit of happiness“)
Chancenvielfalt
Solidarität
Selbstorganisation

Abb. 2: Stufendidaktische Bildung zur demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit

	Demokratie als Lebensform	**Demokratie als Gesellschafts-form**	**Demokratie als Herrschaftsform**
Aspekte	personale, soziale, moralische Voraus-setzungen	Pluralismus, Kon-flikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit; Zivilgesellschaft	Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entschei-dungsverfahren
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen, Ich-Kompetenz	soziales Lernen, soziale Kompetenz	Politik-Lernen, Politik-Kompetenz
Grundschule	xxx	xx	x
Sek. I	xx	xxx	x
Sek. II	x	xx	xxx

xxx: Schwerpunkt, xx: wichtig, x: weniger wichtig

Quellen und weiterführende Literatur

Barber, B. (1994). Starke Demokratie: Über die Teilhabe am Politischen. Hamburg: Rotbuch.

Behrmann, G. (1996). Demokratisches Lernen in der Grundschule. In S. George & I. Prote (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule (S. 121–149). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Beutel, W., & **Fauser**, P. (2001). Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, F. (1976). Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: Otto Maier.

Breit, G. (2000). Interventionsfähigkeit erfordert soziales und politisches Lernen: Zur Diskussion in der Fachdidaktik über die Bürgerrolle in der Demokratie. Politische Bildung, (33) 1, 133–134.

Breit, G. (2000). Grundwerte im Politikunterricht. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung (S. 218–248). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Breit, G., & Schiele, S. (Hrsg.) (2002). Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Büttner, C., & Meyer, B. (Hrsg.) (2000). Lernprogramm Demokratie. Weinheim & München: Juventa.

Bukow, W. D., & **Spindler**, S. (Hrsg.) (2000). Die Demokratie entdeckt ihre Kinder: Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2000). Jugend 2000: 13. Shell Jugendstudie (2 Bände). Opladen: Leske + Budrich.

Dewey, J. (1974). Psychologische Grundfragen der Erziehung: Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung. München: UTB Reinhardt.

Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (engl. Erstausgabe 1916 als „Democracy and Education"; Nachdruck der 3. dt. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.

Dewey, J. (1996). Die Öffentlichkeit und ihre Probleme (engl. Erstausgabe 1927 als „The Public and Ist Problems"). Bodenheim: Philo.

Eckert, R., et al. (2001). Demokratie lernen und leben: Gutachten und Empfehlungen. Band 1: Probleme – Voraussetzungen – Möglichkeiten. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Edelstein, W., & **Fauser**, P. (2001). Demokratie lernen und leben: Gutachten zum Programm, Heft 96. Bonn: BLK.

Eschenburg, Th. (1985). Der mündige Bürger fällt nicht vom Himmel. Der Bürger im Staat, (35) 3, 239–243.

Flitner, A. (1996). Schule und Demokratie. Grundschulzeitschrift, (100) 10, 6–9.

Fraenkel, E. (1991). Deutschland und die westlichen Demokratien (7., erweiterte Auflage; Erstausgabe 1964). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friedrich, C. J. (1959). Demokratie als Herrschafts- und Lebensform. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Gille, M., & **Krüger**, W. (2000). Unzufriedene Demokraten: Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Greven, M. (1995). Demokratien fallen nicht vom Himmel. Demokratischer Grundkonsens als Voraussetzung oder Folge demokratischer Politik. In A. Klein (Hrsg.), Grundwerte in der Demokratie (S. 30–35). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Habermas, J. (1992). Was macht eine Lebensform rational? In J. Habermas: Erläuterungen zur Diskursethik. (2. Auflage, S. 31–48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Händle, Ch., **Oesterreich**, D., & **Trommer**, L. (1999). Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I: Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich.

Hepp, G., & **Schneider**, H. (Hrsg.) (1999). Schule in der Bürgergesellschaft: Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Himmelmann, G. (2000). Integration durch Wertebildung oder durch Einüben von demokratischen Verhaltensweisen?: Ein Beitrag zum Konzept des „Demokratie-Lernens“. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung (S. 249–262). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Himmelmann, G. (2001). Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Himmelmann, G. (2002). Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung (S. 21–39). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Himmelmann, G. (2002). Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey: Wie kann man Anerkennung lernen? In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung (S. 63–79). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Honneth, A. (1999). Demokratie als reflexive Kooperation: John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart. In H. Brunkhorst & P. Niesen (Hrsg.), Das Recht der Republik (S. 37–65). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Joas, H. (Hrsg.) (2000). Philosophie der Demokratie: Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kettner, M. (1998). John Deweys demokratische Experimentier-Gemeinschaft. In H. Brunkhorst (Hrsg.), Demokratischer Experimentalismus: Politik in komplexen Gesellschaften (S. 44–66). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Klein, A., & **Schmalz-Bruns**, R. (Hrsg.) (1997). Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland: Möglichkeiten und Grenzen. Baden-Baden: Nomos.

Klein, L., & **Vogt**, H. (2000). Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. In C. Büttner & B. Meyer (Hrsg.), Lernprogramm Demokratie (S. 89–105). Weinheim & München: Juventa.

Krüger, H.-H., u. a. (2002). Jugend und Demokratie: Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen: Leske + Budrich.

Massing, P. (1999). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern (S. 21–60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Nida-Rümelin, J. (1999). Demokratie als Kooperation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Palentien, Ch., & **Hurrelmann**, K. (Hrsg.) (2003). Schülerdemokratie. Neuwied: Luchterhand.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) Gemeinsame Erklärung von Bundespräsident Johannes Rau und der drei ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, Richard von Weizsäcker, Walter Scheel anläßlich der 50. Wiederkehr der Wahl des ersten Bundespräsidenten am 12. September 1949. Bulletin Nr. 54 vom 14. September 1999. Bonn.

Roos, L. (1969). Demokratie als Lebensform (Dissertation). Freiburg.

Schmidt, M. G. (1995). Demokratietheorien: Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

Schüle, A. (1952). Demokratie als politische Form und als Lebensform. In Rechtsprobleme in Staat und Kirche: Festschrift für Rudolf Smend zum 70. Geburtstag (S. 321–344). Göttingen: Schwartz.

Schulze, G. (1977). Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. München: Juventa.

Sliwka, A. (2001). Demokratie lernen und leben: Gutachten und Empfehlungen. Band 2: Civic Education. Anglo-amerikanische Ansätze einer Erziehung für Demokratie und Zivilgesellschaft. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Waschkuhn, A. (1998). Demokratietheorien: Politiktheoretische und ideengeschichtliche Grundzüge. München & Wien: Oldenbourg.

Der Autor

Gerhard Himmelmann, Prof. Dr., Institut für Sozialwissenschaften, Lehrgebiet Politische Wissenschaft und Politische Bildung, Technische Universität Braunschweig, Diplom. Politologe, Promotion in Volkswirtschaftslehre (FU Berlin), Mitarbeiter einer Frankfurter Bank, dann eines Forschungsinstituts, Habilitation, Mitglied von Rahmenrichtlinienkommissionen und Leiter wissenschaftlicher Projekte. Verfasser des Buches „Demokratie-Lernen“, Mitglied im Fachbeirat des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“.

© 2004 K. Peter Fritzsche

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung: www.blk-demokratie.de

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Michael Segeritz, Mathias Berner, Alexa Samson