

Fauser, Peter

Pädagogische Beziehung und Demokratielernen

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 189-200



Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter: Pädagogische Beziehung und Demokratielernen - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 189-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252915 - DOI: 10.25656/01:25291

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252915>

<https://doi.org/10.25656/01:25291>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Peter Fauser

Pädagogische Beziehung und Demokratielernen¹

Der Beitrag entwickelt die These, dass pädagogische Beziehungen durch die wechselseitige Verschränkung von Verstehen und Verstanden werden die Erfahrung von Zugehörigkeit und Anerkennung begründen können, die sowohl pädagogisch – als Voraussetzung gelingenden, „verständnisintensiven Lernens“ – als auch demokratisch – als Ausdruck und Faktor demokratischer Kultur – anzusehen ist. Eine kritische demokratiepolitische Analyse arbeitet die besonderen Herausforderungen heraus, die der gegenwärtigen globalen Dynamik entspringen. Hintergrund bildet die dreifache Auffassung von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform. Demokratiepädagogische Erfahrungen und Chancen guter Schulen aus dem Deutschen Schulpreis ergänzen das Bild. Gezeigt wird, dass für Erziehung, Bildung, Schule, ein verständnisintensives Lernen, das den Weg zu bürgerschaftlicher Mündigkeit eröffnen kann, auch gesellschaftlich immer wichtiger wird.

1 Vorspiel: Auf dem Arkonaplatz

Auf dem Berliner Arkonaplatz unweit der Bernauer Straße gibt es einen kleinen Wochenmarkt mit Würstbude. Wir stellen uns an. Etwas am Rand meines Blickfeldes zieht meine Aufmerksamkeit an. Es ist ein vielleicht acht Monate altes Kind im Buggy. Wie gebannt schaut es nach oben. Ich folge dem Blick und sehe, was das Kind fesselt: eine Flagge, die lebhaft im Wind flattert. Mein Blick geht zweidreimal zwischen dem Kind und der Flagge hin und her. Nun schaut plötzlich das kleine Menschenkind seinerseits mich an – und, ich bin verblüfft, auch sein Blick wechselt, spiegelbildlich zu meinem Blick, zwischen mir und der Flagge. Ein Netz verschränkter Perspektiven verbindet uns. Es ist von staunenswerter Komplexität: Wir beobachten beide, wie wir einander beim Beobachten der Flagge beobachten. Und es ist offensichtlich, dass wir wechselseitig an unserem Interesse interessiert sind. Ich lächle – das Kind wendet sich mit einem elegant nur angedeuteten Ausdruck der Verlegenheit ab, der jedem Schauspieler Ehre machen würde, um sich danach rasch zu vergewissern, ob ich noch im Spiel bin.

1 Der folgende Text ist die schriftliche Ausarbeitung meines – weitgehend frei und anhand von Folien gehaltenen – Rostocker Vortrags vom 16. Mai 2019. Teilweise verwende ich Textstücke aus früheren Vorträgen und Publikationen. Die Literaturangaben beschränken sich auf ein Minimum.

Diese Geschichte zeigt in der sprichwörtlichen Nusschale das Wunder des Lernens und der kindlichen Welteroberung, die staunenswerte Komplexität der Verständigung und menschlicher Beziehung – die uns meist so selbstverständlich ist, dass wir sie gar nicht auf die Bühne bewusster Wahrnehmung rufen. Und die Geschichte lässt etwas gerade demokratiepädagogisch Wesentliches deutlich werden. In dieser Hinsicht haben mir die Arbeiten von Michael Tomasello die Augen geöffnet (Tomasello, 2006, 2009, 2010; Habermas 2013). Er zieht seine Erkenntnisse aus der vergleichenden Beobachtung von Menschenkindern und Schimpansen. Was lehrt uns seine Forschung? Gehen wir nochmals an die Würstbude: Zwischen dem Kind im Buggy und mir findet eine Verständigung im vollen Sinne einer wechselseitigen Beziehung statt. Wir erkennen wechselseitig, dass sich unsere Aufmerksamkeit auf den gleichen Gegenstand richtet. Kognitiv gesehen, ist es für ein solches wechselseitig verschränktes Erkennen erforderlich, dass wir beide uns in die Perspektive des anderen hineinversetzen. Tatsächlich ist es für Kinder von Anfang an selbstverständlich, weil buchstäblich überlebensnotwendig, sich in die Perspektive, vor allem in die Gefühle anderer, besonders der Erwachsenen, hineinzusetzen, und dies lässt sich bei sehr kleinen Kindern nachweisen. Tomasello hat experimentell gezeigt, dass schon einjährige Kinder erkennen können, ob etwas bei Erwachsenen absichtlich oder unabsichtlich geschieht. So können kleine Kinder schon so früh beurteilen, ob ein Erwachsener, der Unterlagen in einem Ordner abheftet, ein Aktenstück absichtlich auf den Boden fallen lässt, oder ob es sich um ein Missgeschick handelt. Im zweiten Fall, Missgeschick, versuchen Kinder zu helfen, im ersten Fall nicht. Am Beispiel der Würstbude wird noch etwas weiteres klar, die Komplexität der Verständigung: Ein gegenseitiges Verstehen, wie wir es hier vor uns haben, erfordert nicht nur, dass beide Beteiligten neben ihrer eigenen Perspektive auch die Perspektive des Anderen wahrnehmen können, sondern darüber hinaus, dass beide verstehen, dass es sich dabei um zwei verschiedene Perspektiven handelt. Das heißt, dass in diesem Verstehen die eigene Perspektive, die Perspektive des Anderen und die Perspektive eines Dritten, eines virtuellen Beobachters, miteinander verschränkt sind. Ich spreche, um diese mehrstufige Qualität des wechselseitigen Verstehens hervorzuheben, von einem „Verstehen zweiter Ordnung“.²

Im vorliegenden Zusammenhang möchte ich zweierlei hervorheben. Erstens, zum wechselseitigen Verstehen, zur „Einbeziehung des Anderen“ (Habermas 1996) gehört auch die – ebenfalls wechselseitige – Erfahrung, „Verstanden zu werden“. Verstanden werden ist eine Grunderfahrung und Kernqualität menschlicher Zugehörigkeit und Anerkennung. Wer sich nicht verstanden weiß, verliert sein Vertrauen in sich und die Welt. Verstehen und Verstanden sind wie ein Scheidewasser der Zugehörigkeit und deshalb von sozial und politisch gleichermaßen eminenz-

2 Systematisch entwickelt in Fauser u.a.(Hrsg.) 2015

ter Bedeutung. Verstanden werden konstituiert Zugehörigkeit und damit eine Grundbedingung der Partizipation, das Gehört werden. Hier kommt der zweite, der im engeren Sinne politische Aspekt ins Spiel: Macht über andere zu haben, verbindet sich immer mit der Versuchung, anderen das Verstehen oder die Verständigung zu verweigern. Nicht verstehen zu wollen, ist ein Machtmittel, weil es Gegenseitigkeit verweigert. „Ich kann Dich beim besten Willen nicht verstehen!“ Dieser Satz kann ein ruinöses Druckmittel sein. Das gilt nicht nur pädagogisch, sondern uneingeschränkt auch politisch. Der Bereitschaft, die Perspektive der Anderen einzunehmen, scheinen oftmals unüberwindliche Hindernisse im Weg zu stehen, so, als ob vom Verstehen selbst schon eine politische Gefahr ausgehen würde. Und von politischen Gegnern im eigenen Land wird eine Geste der Verständigung nach außen nicht selten wie Verrat an der nationalen Selbstachtung geschmäht. „Lesen gefährdet die Dummheit“, steht auf einer Einkaufstasche. In Abwandlung dieses schönen Satzes könnte man auch sagen: Verstehen gefährdet die Feindschaft.

2 Lernen und Verstehen

Die Episode an der Wurstbude führt zum Kern dessen, wonach das Thema meines Beitrags fragt: zum Verhältnis zwischen der pädagogischen und der demokratischen Qualität menschlicher Beziehung. Ihre Bedeutung kann man in einer starken These zusammenfassen: Das Wechselspiel zwischen Verstehen und Verstanden werden ist pädagogisch und demokratisch gleichermaßen fundamental. Diese These soll im Folgenden zunächst pädagogisch weiter vertieft werden. Mit „Vertiefen“ meine ich, dass ich zunächst mit dem Begriff des „Lernens“ die individuelle Dimension des Verstehens beleuchten werde. Das Konzept des „Verständnisintensiven Lernens“ wird dabei deutlich werden lassen, dass „Lernen“ als individueller Prozess von Anfang an in einen sozialen Kontext eingebettet ist und als „Kompetenzerwerb“ aufgefasst wird, der die Beteiligung eigener Intentionen, eigener Aufmerksamkeit und einen sinnstiftenden Bezug auf eigene Erfahrung einschließt.

Wir steigen in das Thema auch hier mit Hilfe einer praktischen Situation ein: Was bedeutet eigentlich „Lernen“, wenn Schülerinnen und Schüler Seifenkisten bauen? Wenn ihr Lehrer sich probeweise in das Gefährt hineinsetzt und es auf Biegen oder Brechen testet? Und wenn ein Schüler kommentiert: „Na, wenn die das aushält, gewinnen wir!“ – eine Momentaufnahme aus einer Schule in Marbach (vgl. Fauser u.a. 2008, 8ff.).

Schauen wir uns den Bau einer Seifenkiste an. Was bedeutet hier Lernen? Um dies zu klären, betrachten wir den Seifenkistenbau zuerst unter einem *strukturellen Aspekt* – welche Dimensionen oder Elemente gehören zum Lernen – und dann

unter einem *prozessualen Aspekt* – wie kommt und wie bleibt Lernen in Bewegung (vgl. Fauser u.a. 2013, 19ff.)?

2.1 Struktur des Lernens

Wer an eine „Seifenkiste“ denkt, hat Bilder im Kopf – vielleicht zeigt das „Kopfkino“ auch ein Seifenkisten-Rennen – mit Fahrzeugen unterschiedlichsten Aussehens: manche ähneln Rennwagen, andere Go-Carts. Kurz: wir bilden eine *Vorstellung* von „Seifenkiste“. Wer eine Seifenkiste bauen will, der muss aus der Vorstellung einen detaillierten Plan entwickeln, der jedes einzelne Element beschreibt, erkennen lässt, woher man es bekommt und wie die Teile zusammengehören: Räder vom Kinderwagen, Roller, Fahrrad oder Handwagen; Kugellager, Achsen, Lenkung (wie beim Bob, Fahrrad, Auto?), Sitz (Brett oder Fahrradsattel?), Karosserie (Sperrholz?), Bremsen (braucht man die?). Planen ist eine Aufgabe für die Vorstellungskraft. Am Ende aber braucht es wirkliche Gegenstände, die ihre Funktion erfüllen: die Vorstellungen müssen realitätstauglich werden, müssen *Erfahrung und Handeln* und unseren besonderen Ansprüchen genügen.

Freilich: aus Rädern, Sperrholz, Achsen, Seilzügen, können auch ganz andere Objekte entstehen – Bewegungsmaschinen, Kunstwerke, wie Jean Tinguely sie gebaut hat. Hier aber geht es um ein Fahrzeug, eine Maschine, die eine bestimmte Leistung auf abschüssiger Straße bringen muss. In das Wechselspiel zwischen *Vorstellung* und *Erfahrung* mischt sich daher ein kategoriales, zielbezogenes, rationales Denken ein, eine andere Art zu Denken als das Vorstellungsdenken – in seiner strengsten Form nennen wir es „*Begreifen*“. Dabei geht es um Kriterien und Kategorien, um Verknüpfungen, Urteile, um fach- und sachgerechte Erwägungen. In unserem Fall stammen diese Kategorien aus Maschinenbau und Mechanik, nicht aus der Kunst. Und wenn dann gebaut wird, beginnt ein direktes Wechselspiel mit der physischen Realität; es gilt, Widerstände zu überwinden, Unklarheiten zu ertragen und am Ziel festzuhalten. Und schließlich müssen wir darüber entscheiden, ob und wann wir den Test mit dem Lehrer (mit welcher Gewichtsklasse) riskieren wollen. Zur Struktur des Lernens, die wir hier mit Hilfe der Seifenkiste beleuchten, gehört also – *neben der Vorstellung, dem Begreifen, der Erfahrung* – eine gleichsam übergeordnete, begleitende, organisierende, kritische Aufmerksamkeit, ein Blick von oben oder außen, der das Ganze optimiert und steuert. Wir nennen das *Metakognition*.

Im Zusammenspiel dieser vier Dimensionen – *Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und Metakognition* – gewinnt das Lernen eine ganz besondere Qualität – es wird verstehentief, anwendungstauglich, wirklichkeitsfest – wir sprechen von „*verständnisintensivem Lernen*“. Ein solches Lernen ist nicht vorrangig reproduktiv auf die Wiedergabe isolierter Fakten angelegt, sondern aktiv-konstruktiv, auf Zusammenhänge, Sinnbezüge ausgerichtet. Diese Qualität ist gemeint, wenn wir heute in der Bildungs-, Schul- und Lernforschung fordern, das Lernen solle zu

„intelligentem“, nicht zu „trägem“ Wissen führen, es solle auf Kompetenz – d.h. auf Anwendbarkeit, Flexibilität, Problemerkennung und -lösung, eigenständiges Denken aus sein.

Bei der Weiterentwicklung des Konzepts „Verständnisintensives Lernen“ hat neben diesen Dimensionen in letzter Zeit die Frage nach der Bedeutung von „Emotionen“ oder „Gefühlen“ zunehmend mehr Gewicht gewonnen (Fauser 2018, 33ff.). Jede und Jeder weiß aus eigener Erfahrung, wie stark und weitreichend sich Gefühle auf Lernen und Verstehen auswirken können. Bei einem Lehrer, den man ganz und gar unsympathisch findet, leidet auch das Interesse am Fach, das er unterrichtet. Und es gilt natürlich auch umgekehrt: Wenn Lehrerin oder Lehrer einem Kind mit Aversionen begegnen, wird es für das Kind schwer zu lernen und für die Lehrperson schwer, dessen Lernen gut zu fördern.

Einen theoretisch entscheidenden Impuls verdanke ich im Hinblick auf das Verständnis von Emotionen vor allem den Arbeiten der amerikanischen Philosophin Martha C. Nussbaum (2002, 133ff.): Während unser Alltagsverständnis Emotionen zumeist als Gegenspielerinnen der Kognitionen betrachtet – als „irrationale“ Kräfte, die der „rationalen“ Steuerung von Denken und Handeln den Boden entziehen können, wie ein Erdbeben oder Stürme, die uns überfallen und sich unserer Kontrolle entziehen –, arbeitet Nussbaum den kognitiven Kern von Emotionen heraus. Ein Beispiel: Jemand sagt: „Das Essen ist heute wieder einmal ungenießbar!“ Je nachdem, in welcher Situation und in welchem Kontext diese Äußerung fällt, ruft sie ganz unterschiedliche Emotionen hervor. Wenn der übel-launige Chef das zu „seinem“ Küchenpersonal sagt, fühlt sich das ganz und gar anders an, als wenn jemand zu Hause mit dem Ausdruck größten Wohlbehagens sein Lieblingsgericht genießt. Emotionen beeinflussen aber nicht nur *mitlaufend* die fundamentale Ausrichtung unseres Verstehens; zumeist gehen sie, oft wenig bewusst, wie eine Weichenstellung dem Verstehen voraus und sie tönen die Erinnerung. Wenn ich jemanden „auf Anhieb“ sympathisch finde, schätze ich die Chancen auf eine Verständigung anders ein als im gegenteiligen Fall; wenn ich traurig bin, klingt Musik in meinen Ohren anders als wenn ich mich freue; wenn ich eine schwierige Herausforderung erfolgreich bewältigt habe, erzähle ich von meinem Leben anders als nach einem Unglück. Emotionen, so lässt sich dieser notwendigerweise sehr knappe Exkurs bündeln, wirken wie hoch verdichtete Erfahrungen und kanalisieren Situationsdeutungen oft vorbewusst – sowohl zeitlich als auch funktional. An extremen Beispielen – Phobien, posttraumatischen Belastungsstörungen, rassistischem Hass – ist das besonders augenfällig. Solche Beispiele lassen auch erkennen, wie sehr Gefühle Lernen begünstigen oder behindern können und wie entscheidend die oftmals langwierige und aufwendige Auseinandersetzung mit Gefühlen für Lernen und Verständigung sein kann. Das gilt für das Lernen Einzelner nicht weniger als für das Lernen von Gesellschaften. Das

lenkt den Blick auf die „Prozessqualitäten“ eines „verständnisintensiven“ Lernens. Diese sind wie Bindeglieder zwischen Emotionen und Kognitionen.

2.2 Lernen als Prozess: Was Lernen bewegt und beweglich hält

Schauen wir noch einmal auf das Seifenkisten-Beispiel. Wer so mit andern zusammen lernt, erlebt ein Lernen mit besonderen Qualitäten. In der neueren Forschung zum Aufbau überdauernder Interessen und überdauernder Lernbereitschaft – also zu der Frage, was unser Lernen in Bewegung bringt und in Bewegung hält und wie es dazu kommt, dass es sich mit überwiegend guten oder schlechten Gefühlen verbindet – ist deutlich geworden, dass es drei miteinander verbundene Qualitäten sind, die uns ermutigen und immer wieder dazu anregen, uns auf neue Fragen, Aufgaben, Herausforderungen aktiv und zuversichtlich einzulassen (Deci & Ryan 1993):

- *Kompetenzerleben*. Das ist die Erfahrung, die Welt der Gegenstände und Aufgaben besser verstehen, in ihr handeln und die eigenen Grenzen erweitern zu können: Die Seifenkiste fährt wirklich!

- *Autonomieerleben*. Das ist die Erfahrung, der Wirksamkeit eigenen Denkens und Handelns vertrauen zu können: Dieses Fahrzeug haben wir in eigener Leistung nach eigener Vorstellung gebaut!

- *Eingebundenheit*. Das ist die Erfahrung, die Welt mit der Gemeinschaft anderer Menschen zu teilen und dieser Gemeinschaft anzugehören – andere zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden: Auch die anderen, nicht zuletzt die Lehrer, verstehen und anerkennen diese Leistung: „Er setzt sich tatsächlich hinein ... und wir können ins Rennen gehen!“

Halten wir fest: Das Wechselspiel, die Verschränkung von Verstehen und Verstanden werden, ist nicht nur pädagogisch, weil für Lernen, Kompetenzerwerb und den Aufbau von Selbstvertrauen fundamental. Es ist zugleich, auf der Ebene von sozialer Interaktion, demokratisch elementar, weil es die Erfahrung der Zugehörigkeit und der wechselseitigen Anerkennung ermöglicht. Zugehörigkeit und Anerkennung sind aber die elementaren Bausteine und Prinzipien demokratischer Verhältnisse.

3 Demokratie: Regierungsform, Gesellschaftsform, Lebensform

Ich schließe an die pädagogisch-anthropologischen Überlegungen nun demokratietheoretisch an. Betrachtet wird jetzt nicht die Mikroebene zwischenmenschlicher Interaktion, sondern die Makroebene gesellschaftlicher Organisation. Ausgangspunkt bildet der Beginn des Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ der damals noch bestehenden Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), einem über Jahrzehnte bewährten Instrument

der länderbergreifenden gemeinsamen Bildungs- und Forschungspolitik. Zeitgleich mit der Einrichtung dieses Programms³ hat der Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann (2001) vorgeschlagen, Demokratie in dreifacher Weise zugleich als „Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform“ aufzufassen. Damit hat er eine analytische und normative Perspektive in die Fachdiskussion eingebracht, die sich als äußerst fruchtbar erwiesen hat. Der Kern der Theorie ist das Postulat, dass Stabilität und Zukunftsfähigkeit von Demokratien davon abhängen, dass sie in allen drei Dimensionen, als Lebensform, Gesellschaftsform und Regierungsform, mit Leben erfüllt sind, also von richtungsstarken Überzeugungen und eingelebten, produktiven Routinen getragen werden. Nur dann sichern Demokratien hinreichend viel Legitimation, Problemlösekraft und verlässliche Zugehörigkeit.

3.1 Schule I

Himmelmanns Modell lässt sich sowohl *demokratiepädagogisch* als auch *demokratiepolitisch* mit Gewinn anwenden. Demokratiepädagogisch kann die Schule – und jede andere pädagogische Kommunität – als kleines demokratisches Gemeinwesen betrachtet werden, und es lassen sich den drei Ebenen oder Dimensionen – Lebensform, Gesellschaftsform, Regierungsform – in einer alltagsplausiblen Unterscheidung der Unterricht, das Schulleben und die Schulleitung mitsamt den Gremien zuordnen. Bei einer solchen Zuordnung interpretiert man die Differenzierung, die Himmelmann vorschlägt, im Sinne einer sozialökologischen Konzentrik oder Schichtung: der Unterricht als Raum der direkten Interaktion wird vom Schulleben unterschieden – als dem Raum, in dem Gruppen agieren, sich zeigen und organisieren – und beide wiederum von der Schulleitung mit den Gremien als dem Sitz der rechtlich-administrativen und fachlich-professionellen Verantwortung und Steuerung -, und zu allen drei Bereichen gehören auch mitwachsende Sphären der schuldemokratischen Öffentlichkeit.

Wenn man – beispielsweise im Kontext des Deutschen Schulpreises (vgl. Fauser u.a. 2008) – gute Schulen mit diesem demokratiepädagogischen Strukturmodell betrachtet, dann erkennt man dreierlei. Erstens, es werden Qualitätsunterschiede sichtbar, Stärken und Schwächen, überhaupt Profile realer Praxis, Entwicklungsrückstände und Entwicklungspotentiale. Zweitens, auch bei vergleichbar hoher demokratiepädagogischer Qualität findet man zwischen den Schulen große Unterschiede im Einzelnen. Das zeigt drittens, dass Demokratie zwar mit einem hohen formal-organisatorischen Anspruch verbunden aber dennoch kein Formalismus ist. Was macht sie zu einer lebensgestaltenden Wirklichkeit? Ich lasse diese Frage hier offen stehen und verlasse zunächst auch den *demokratiepädagogischen* Blickwinkel.

3 Grundlegend dafür war die von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser (2001) gemeinsam erarbeitete gleichnamige Expertise.

3.2 Angegriffene Demokratie

Betrachtet man die gegenwärtige politische Situation mit einer dramatischen Zunahme rechtsextremer, populistischer, nationalistischer Ausrichtung von Regierungen, Parteien oder gesellschaftlichen Bewegungen auf der ganzen Welt, mit Hilfe von Himmelmanns Unterscheidung *demokratiepolitisch*, dann kann man in skeptischer Einstellung eine geradezu übergreifende Erschütterung, um nicht zu sagen: Gefährdung der Demokratie konstatieren (Förster u.a. 2019, Jörke 2014). *Demokratie als Regierungsform*: Die Lage in Europa – wenn auch nicht in Europa allein – ist gekennzeichnet durch massive politische Rückfälle in nationalstaatlichen Egoismus – und auch innenpolitisch werden Ängste unter Verletzung des Minderheitenschutzes mehrheitspolitisch instrumentalisiert. Die Politik beugt die universelle Geltung der Menschenrechte. Das berührt eine Wertgrundlage, die substantiell ist für die Legitimität staatlicher Herrschaft. Zur Demokratie als Regierungsform gehört die proaktive Umsetzung der Menschenrechte innerhalb des eigenen Herrschaftsbereichs und nach heutigem Verständnis nicht weniger die wirksame Orientierung zwischenstaatlichen und überstaatlichen Handelns an den Menschenrechten.

Demokratie als Gesellschaftsform: Betrachtet man die Korruptionsskandale und die Betrügereien – aber auch die fortschreitende manipulative Nutzung privater Daten zu Werbezwecken (wer bei Amazon bestellt, dem werden sofort weitere Produkte angeboten, die bei anderen Käufern des Produkts, das man selbst bestellt hat, angeblich nachgefragt worden sind), dann hat man es nicht mit einer strafwürdigen Einzeltat zu tun, sondern mit einer bewussten millionenfachen Täuschung, in der eine zynische Haltung gegenüber Recht und Gesetz und im Verhältnis zu den vorrechtlichen Vertrauensgrundlagen, die Kunden und Kaufleute an ein geteiltes Ethos binden. Die Achtung vor dem Gesetz und die reziproke Unterstellung von Wahrhaftigkeit gehört aber zweifellos zu den tragenden Elementen demokratischer Gesellschaften – es sind schutzwürdige Werte und zivile Tugenden. Wenn Akteure wie der ADAC, VW oder auch des DFB, die zu den identitätsprägenden Protagonisten eines modernen, weltoffenen Deutschland gehören, sich so über Sitte und Recht hinwegsetzen, ist das ein demokratiegefährdender Erdbeben in der Zivilgesellschaft. Es überrascht nicht, wenn viele darauf mit einem generalisierten Misstrauen reagieren und es immer mehr Wählerinnen und Wähler von den sogenannten Volksparteien weg zur AfD treibt, besonders im deutschen Osten, in dem es noch immer und vermutlich noch lange einen Unterstrom von Misstrauen und Verletzung gegenüber dem Staat, den Parteien und westlichen Traditionen gibt.

Demokratie als Lebensform: Schließlich, die Hassprediger von Pegida, die Gewalttäter gegen Asylbewerber, Politiker, Fremde – sie verletzen durch Wort und Tat im täglichen Umgang die Würde anderer, sie sprechen anderen direkt oder indirekt die freiheitsverbürgende Zugehörigkeit zu einer schützenden menschlichen

Gemeinschaft und letztlich die vorbehaltlose Anerkennung als Menschen unter Menschen ab. Zunehmend werden auch von den Wortführern rechtspopulistischer Umtriebe sprachliche und moralische Tabus gezielt verletzt.

Ich habe hier die Demokratietheorie im Anschluss an Gerhard Himmelmann – sowohl *demokratiepädagogisch* als auch *demokratiepolitisch* – so angewandt, als ob Lebensform, Gesellschaftsform und Regierungsform voneinander getrennte Ebenen oder Systembereiche darstellen. Die Theorie bietet freilich mehr. Mit ihr lässt sich eine komplexere Perspektive eröffnen, wenn man sich klar macht, dass die hier unterschiedenen Ebenen oder Systemsegmente nicht voneinander unabhängig sind, sondern miteinander interagieren – und zwar sowohl empirisch als auch normativ.

Das für uns Deutsche wohl wichtigste *demokratiepolitische* Exempel für den bestandssichernden oder bestandsbrechenden Zusammenhang zwischen Lebens-Gesellschafts- und Herrschaftsform ist die friedliche Revolution von 1989, die zur Wiedervereinigung geführt hat. Die friedliche Revolution verdankt sich, von diesem Modell aus betrachtet, einer demokratischen Begeisterung und demokratischen Belebung auf der Ebene der Lebensform, nämlich des direkten solidarischen Handelns von Bürgerinnen und Bürgern und Teilen der Gesellschaft – hier vor allem der Kirchen. Die Menschen haben sich auf wirkmächtige Weise der undemokratischen Totalkontrolle durch die Herrschenden entledigt. Die wachsende Unverträglichkeit zwischen Lebens- und Regierungsform hebt diese kraft einer vitalen basisdemokratischen, öffentlich wirksamen Selbstermächtigung der Bürgerschaft und der Erneuerung zivilgesellschaftlicher Kommunitäten – schließlich aus dem Sattel. Aus heutiger Sicht allerdings – auch hier kann man noch innerhalb des gewählten Analyse Rahmens bleiben – wird auch klar, dass es für eine dauerhafte demokratische Überwindung autoritärer oder fundamentalistischer Regierungsgewalt nicht genügt, wenn revolutionäre Erregungsgemeinschaften entstehen und die momentanen Machthaber vom Thron stürzen. „Lebensform“ und „Gesellschaftsform im vollen Sinne entfalten ihre politische Richtungskraft erst durch einen kulturellen Lernprozess, in dessen Verlauf vielfältig wechselseitig verflochtene Routinen der Zusammenarbeit, der Verständigung, der gegenseitigen, rechtlich verbindlichen und ethisch eingebetteten Verhältnisse ausgebildet werden können – in Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Bildung, Öffentlichkeit.“⁴

4 Der Begriff der Lebensform – und analog derjenige der Gesellschaftsform kennzeichnen vor diesem Hintergrund Gebilde der Kultur, deren Entstehung, Leistung und Veränderung Zeit braucht. Rahel Jaeggi charakterisiert „Lebensformen „in ihrer grundlegenden Untersuchung als „Ensembles“, als „trägen Zusammenhang von Praktiken und Überzeugungen“. Und „Praktiken sind also gewohnheitsmäßige, regelgeleitete, sozial bedeutsame Komplexe ineinandergreifender Handlungen, die ermöglichenden Charakter haben und mit denen Zwecke verfolgt werden.“ (102f.)

3.3 Schule II

Nur exemplarisch möchte ich abschließend zeigen: Auch bei Schulen – wie bei anderen Organisationen – kann man sehr unterschiedliche Muster der wechselseitigen Abgrenzung und Durchdringung der verschiedenen Ebenen – „Lebensform“, „Gesellschaftsform“, „Regierungsform“ erkennen. Im Blick auf die Schule hat jeder von uns die Erfahrung gemacht, dass es zwischen Lehrpersonen sehr große Unterschiede gibt, nicht allein fachlich und didaktisch-methodische, sondern auch im Hinblick auf das demokratische Ethos, dem sie im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern folgen. Es gibt an vielen Schulen, auch an Schulen, die eine ausgeprägte Gremienkultur pflegen sowie ein vielfältiges und anregungsreiches Schulleben ausgebildet haben, Nischen und Inseln des Umgangs, in denen Schülerinnen und Schüler latente oder offene Missachtung, Demütigung und überzogenen Disziplindruck fürchten müssen. Wie das Beispiel der Odenwaldschule zeigt (Brachmann 2019, Fauser u.a. 2013), kann sogar massenhafter pädosexueller Missbrauch über Jahre stattfinden und hinter einer kollektiv aufrecht erhaltenen Fassade von demokratischer Kultur, sozialer Verantwortung und beispielgebendem Reformeifer verborgen werden. Ein Gegenbeispiel – radikal-demokratisch-aufklärerisches Ethos eines Einzelnen in einer autoritären Umgebung – wird uns auf grandiose Weise in dem Film „Club der toten Dichter“ vorgeführt. Theoretisch gesehen, eröffnet diese Überlegung eine weit anspruchsvollere Qualitätsperspektive als ein einfaches additives Modell, das, dies sei ausdrücklich unterstrichen, auch als solches schon überraschende und wertvolle Erkenntnisse zu Tage fördern kann. Auch hier bieten die Publikationen zum Deutschen Schulpreis (Fauser u.a. 2008) und zum Förderprogramm Demokratisch Handeln (Beutel&Fauser 2007) eine Fülle von Beispielen.

4 Schluss

1. Die elementare Erfahrung, auf der Lernfähigkeit, Selbstvertrauen, demokratische Gesinnung und Kompetenz gründen, ist das Wechselspiel zwischen Verstehen und Verstanden werden. Dabei entspringt die Erfahrung, Verstanden zu werden, die dem eigenen, subjektiven und individuellen Verstehen entwicklungs-mäßig zu Grunde liegt, der liebenden Zuwendung durch Andere, in der Regel der Eltern und der Pädagog*innen. So gesehen haben „Erziehung“ – verstanden als die Ermöglichung der Mündigkeit durch Bildung – und „Demokratie“ die gleiche Wurzel im ursprünglichen und primären menschlichen Umgang miteinander.
2. „Demokratie“ fassen wir heute als Form und als Dachbegriff einer politischen Kultur auf, bei der Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform demokratisch gestaltet sind, einander durchdringen und wechselseitig stabilisieren oder gefährden können. Die wachsende Komplexität der globalisierten Welt stellt diese

spezifisch moderne Form der politischen Kultur vor neue und spannungsvolle Herausforderungen. Der Komplexitätsdruck und zunehmende Unterschiede im Hinblick auf Teilhabechancen an allen Bereichen der Kultur führen weltweit immer häufiger zu bestandsgefährdenden Krisen der Demokratie und zum Erstarken von Nationalismus und Rassismus.

3. Die Anerkennung universeller Menschenrechte und der demokratische Rechtsstaat ebenso wie die völkerrechtlichen Vertragswerke, die zur Sicherung von Frieden und menschenwürdigen Lebensverhältnissen geschaffen worden sind, stellen Ergebnisse menschlicher Verständigung und politischer Anstrengung dar. Sie sind historische Errungenschaften, die auch wieder verloren werden können. Erziehung, Bildung, Schule, Pädagogik überhaupt, gehören in den historisch-gesellschaftlichen Kontext dieser modernen Errungenschaften. Demokratisch geprägte Beziehungen in Erziehung und Schule und darüber hinaus bilden auch politisch bedeutsame Quellen demokratischer Überzeugung. Ihnen kommt daher eine eigene *demokratiepädagogische* und *demokratiepolitische* Verantwortung zu – als ermöglichende, nicht aber hinreichenden Bedingungen für die demokratische Zukunft der politischen Welt.

Ein notwendiger Nachtrag angesichts der Corona-Krise (Januar 2021)

Die Corona-Krise hat das institutionelle Grundmuster der modernen Schule fundamental erschüttert. Es konnte keinen normalen Schulunterricht mehr geben. Die Schülerinnen und Schüler mussten zu Hause unterrichtet werden. Dafür wurden so gut wie möglich digitale Medien genutzt. Öffentlich sichtbar wird dabei, dass die Digitalisierung schon längst eine folgenreiche Transformation des „Schulwissens“ in Gang gebracht hat: Sie bietet neue methodische Wege, zusätzliche Verknüpfungsmöglichkeiten, Durchgriffe, Suchverfahren, Netzbildungen, Synopsen, Kommentare, Arbeitshilfen, Beispielvideos usw., also ein rapide wachsendes Universum von Wissensnetzen, die über das Wissen von Experten weit hinausgehen. Inzwischen gibt es Lern-Nachhilfen praktisch zu jedem Inhalt und jedem Lernproblem. Ein einziges Beispiel möge genügen. Walter Wüllenweber berichtet in einem Stern-Artikel vom 20. Mai 2020:

„Millionen Schüler suchen die Rettung ... nicht mehr in der Schule, sondern in einem Kellerraum in Remscheid. Auf dem Besprechungstisch steht ein Stativ mit Kamera, die auf eine weiße Wandtafel gerichtet ist. Auf der steht „e^x und ln(x)“. Dies ist das Studio von Daniel Jung, Deutschlands beliebtestem Mathelehrer. Zumindest auf YouTube. Rund 2500 Lehrvideos hat er inzwischen gedreht. Alle sind nur ein paar Minuten lang. Fast alle Schüler kennen Jung, sein Kanal „MathebyDanielJung“ zählt 650 000 Abonnenten. In der Spitze klicken 750 000 Wissbegierige auf sein Angebot – pro Tag.“ Es ist ganz klar, dass es vom soziokulturellen Status der Herkunftswelt abhängt, wie diese unerschöpfliche Ressource für das Lernen genutzt werden kann. Die Digitalisierung potenziert die Chancenunterschiede. So wichtig es daher ist, Schulen

und Lehrpersonen digital zu ertüchtigen – grundlegend ist etwas anderes, das nämlich, was Reformschulen auszeichnet: Allen Heranwachsenden die Zugehörigkeit zu einer schützenden Gemeinschaft, zu einem soziokulturell einbettenden Kontext, zu sichern, in dem Sinn und Wert von Lernen und Bildung durch Ethos und Können der Lehrpersonen im alltäglichen Umgang verbürgt werden. Jedes Lernen, erst recht das Lernen von Demokratie, ist im Kern Beziehungslernen. Was dies in einer digitalisierten Welt fordert, das ist die pädagogische Herausforderung, die durch die Corona-Krise zwar nicht entstanden ist, aber in ein äußerst scharfes Licht gerückt wird.

Literatur

- Beutel, Wolfgang & Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verl.
- Brachmann, Jens (2019): *Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Mit Beiträgen von Andreas Langfeld, Bastian Schwennigke und Steffen Marseille*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., 223-238.
- Edelstein, Wolfgang & Fauser, Peter (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, H. 96. Bonn: BLK.
- Fauser, Peter, Beutel, Wolfgang & John, Jürgen (Hrsg.) (2013): *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.
- Fauser, Peter, Prenzel, Manfred & Schratz, Michael (Hrsg.) (2008): *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.
- Fauser, Peter, Heller, Friederike & Waldenburger, Ute (Hrsg.) (2015): *Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training*. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.
- Förster, Mario, Beutel, Wolfgang & Fauser, Peter (Hrsg.) (2019): *Angegriffene Demokratie. Zeitdiagnosen und Einblicke*. Frankfurt: Wochenschau Verl.
- Habermas, Jürgen, (1996): *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2013): *Bohrungen an der Quelle des objektiven Geistes. Hegel-Preis für Michael Tomasello*. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Im Sog der Technokratie (Kleine Politische Schriften XII)*. Berlin: Suhrkamp, 166-173.
- Himmelmann, Gerhard (2001): *Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verl.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jörke, Dirk (2014): *Theorien der Demokratie*. In: Wochenschau, 65. Jg. (Sonderausgabe „Demokratiepädagogik“ Juni/ Juli 2014), 10-15.
- Nussbaum, Martha C. (2002): *Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze*. Stuttgart: Reclam.
- Tomasello, Michael (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2010): *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Wüllenweber, Walter (2020): *Das neue Normal*. In: *stern* 2020 (22), 26-33.