

Dr. Wolfgang Beutel: "Demokratie lernen - In der Schule oder im Fachunterricht?"

Anmerkungen zur aktuellen Debatte um die politische Bildung

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich darf heute unser Thema von einer anderen, eher grundsätzlichen und in Blick auf die Schulpädagogik theoriehaltigen Seite beleuchten. "Schüler bzw. Schülerinnen übernehmen Verantwortung" - unter diesen Titel hat die SALF unsere Fortbildungsveranstaltung gestellt. Verantwortung ist ein anspruchsvoller Begriff, er hat die Bedeutungsebene der Rechtfertigung, der Verteidigung (der Apologie) in sich und entstammt - folgt man Deutschen Wörterbuch der Brüder Grimm - der Sprache des Rechts. Verantwortung bedeutet: "Rechtfertigung überhaupt, wie verantworten zunächst eine mündliche Rechtfertigung in sich schließt, so ist Verantwortung meist persönliche Rechtfertigung in eigener Sache oder in einer, die ich zu der meinigen gemacht. Manchmal fühlt man noch dem Wort die Abstammung aus dem Rechtsleben nach" (Grimm 1984/1956, Bd. 25, Sp. 82). Nun sind direkt davon für unser Nachdenken über die pädagogische Aufgabe des „Demokratie lernens“ einige Argumente bedenkenswert: Das gilt z.B. für das Argument der Rechtfertigung, d.h. der vernünftigen Begründung des Handelns, welches die Möglichkeit für ein begründbares, aus alternativen und Wahlmöglichkeiten resultierendes Tun schon einmal zwingend voraussetzt; das gilt für den Aspekt der „eigenen Sache“ oder zumindest um eine, die derjenige - der Verantwortung hat oder übernimmt - sich zu eigen macht; das gilt bis heute für alle Aspekte der Qualität und der weiteren Entwicklung unseres Gemeinwesens und der Demokratie insgesamt. Letztlich ist im Begriff der Verantwortung auch der Anspruch des Rechts, der Gerechtigkeit und des ausgewogenen, auf die Gesellschaft, die staatliche Gemeinschaft und die moralische Verantwortung (bzw. das wertorientierte Handeln) bezogene Richtigkeit, Gültigkeit und Wahrhaftigkeit des Tuns bedeutsam. Wenn man das so betrachtet, hat es also doch seine Richtigkeit mit dem Begriff der Verantwortung als Leitlinie für politische Bildung und demokratische Erziehung? Ich will diese Frage hier nicht weiter verfolgen und dennoch festhalten, dass die Wendung "Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung" bereits aus der Perspektive der Wortgeschichte und -bedeutung wesentliche Elemente des Konzepts von "Demokratie" und "Lernen durch Erfahrung" anspricht, das als gemeinsames pädagogisches und schulpraktisches Interesse uns hier zusammenführt.

Nun habe ich für meine Ausführungen hier die Überschrift "*Demokratie lernen: in der Schule oder im Fachunterricht? Anmerkungen zur aktuellen Debatte um die politische Bildung*" gewählt. Ich will mit der Überschrift zuspitzen und andeuten, worum seit einigen Jahren sich eine pädagogische Grundsatzdebatte entfacht, die bisweilen bemerkenswerte Züge trägt: Da gibt es Einigkeit und schärfste Differenz zugleich! Relativ große Übereinstimmung besteht darüber, dass in Blick auf das Lernen von Demokratie und Politik in der Schule sich vieles ändern muss. Streit entsteht gleichzeitig darüber, ob wir die Schule zum Familienersatz, zur Erziehungsanstalt und zum Spaßbetrieb einerseits oder zum in seiner Effektivität meßbaren Leistungsapparat, zu einer fachbezogenen Wissensanstalt, zum "neopositivistischen Mastbetrieb" (Grammes) machen wollen: "*Demokratie lernen*" in der Schule oder im Fachunterricht?, mit dieser als sich ausschließenden Alternative daherkommenden Frage könnte man die Diskussion in Blick auf die pädagogische Seite unseres Themas charakterisieren. Sie hat aber auch noch eine andere Seite: Geht es um "Politik" oder "Demokratie" oder gar "nur" um "soziales Lernen"? Diese Frage charakterisiert den eher politischen Aspekt der Debatte. Bevor ich allerdings dieses Thema in mehreren Schritten entfalten möchte, gestatten Sie mir zum Auftakt vier kleine Notizen aus unserem politischen Alltag (mit der Brille des Zeitungslesers) zum Verhältnis von Demokratie, Politik, Erziehung und Lernen vorab.

Zum Auftakt: Vier Notizen

Erste Notiz: Die Tagesschau berichtet in der 20.00 Uhr-Ausgabe am Tage nach Ausbruch des Irak -Kriegs Mitte März des Jahres davon, dass sich in Berlin "per Handy spontan" ca. 50.000 Schülerinnen und Schüler zusammengerufen haben, um eine Protestkundgebung gegen den Beginn des neuen Irak-Krieges am morgen dieses Tages zu organisieren und ihre Wut, Enttäuschung und ihren Zorn gegen diese Handlung der internationalen Politik kundzugeben.

Zweite Notiz: Der Berliner „Tagesspiegel“ meldet in seiner Ausgabe vom 19. Januar 2003 (S. 14): Die Anzahl politisch motivierter Straftaten ist in Brandenburg im vergangenen Jahr erneut gestiegen. Wie Innenminister Jörg Schönbohm (CDU) ... bei der Vorstellung der Staatsschutzstatistik mitteilte, wurden 983 rechtsextreme und 78 linksextreme Delikte angezeigt. Das entspricht einem Anstieg von 8,4 Prozent beziehungsweise 13 Prozent. ... Der gewaltbereite Rechtsextremismus bleibe die größte Herausforderung für die Polizei in Brandenburg, sagte Schönbohm vor Journalisten. Laut Schönbohm wurden 2002 zwei Fälle von versuchtem Mord registriert, bei denen Rechtsextreme eine italienische Familie beziehungsweise einen Mann aus Mosambik angegriffen hatten. Nahezu alle politisch motivierten Straftaten wurden von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen begangen. Mit 39 Prozent lag die Aufklärungsquote bei diesen Delikten deutlich unter jener anderer Kriminalitätsformen.

Dritte Notiz: Aus der Sonntagsbeilage des Tagesspiegel vom 9. März 2003: Da berichtet der junge Autor Christoph Amend (29 Jahre, Leiter der Sonntagsbeilage des Tagesspiegel) von einem Frühstückstreffen mit einer Studienkollegin, die mehrere Jahre in Amerika studiert hat: „Sie schwärmt von Amerika, der Sprache, der fremden Kultur, doch dann unterbricht sie sich und sagt: „Naja, wobei es so langsam auch einmal reicht mit den Amerikanern in Deutschland“. ... Man wundert sich und wechselt das Thema, redet über gemeinsame Bekannte ... doch wie von einem unsichtbaren Magneten angezogen dreht sich das Gespräch bald wieder um die Amerikaner

und ihre Politik: „Ich finde das nicht in Ordnung“, sagt die Freundin jetzt, „in den Irak marschieren sie ein, und Israel darf machen, was es will ... Aber gegen Israel darf man ja nichts sagen!“ Die Schulfreundin hat in wenigen Worten den Bogen vom Irak-Krieg erst nach Israel und dann zur alten Verschwörungstheorie geschlagen, dass die Juden (die freie Übersetzung ihrer „Amerikaner und die Israelis“) die Welt beherrschen und man dagegen ja nicht laut anreden dürfe. Man widerspricht ihr, jeder könne doch die israelische Politik kritisieren, jeder könne Amerika kritisieren, aber sie sieht einen nur mit diesem merkwürdigen Blick an, der ungefähr so viel sagt wie: „Ach, du also auch!“ Das Frühstück erinnerte einen an eine Studie, die die Erziehungswissenschaftler Klaus Ahlheim und Bodo Heger von der Universität Essen im vergangenen Jahr unter dem Titel: „Die unbequeme Vergangenheit“ herausgebracht haben. Dafür haben sie 2100 Studenten zur Nazi-Geschichte interviewt. Die Wissenschaftler fanden heraus, dass bei den Befragten keine traditionellen anti-semitischen Vorurteile auszumachen sind, man drückt sich heute lieber indirekt aus. Ein Viertel der Befragten glaubt, dass viele Juden versuchen würden, den Holocaust zu ihrem Vorteil zu instrumentalisieren, und dass sie es „ganz gut verstehen, das schlechte Gewissen der Deutschen auszunutzen!“ Was will mir die Schulfreundin sagen? Vielleicht das: Die amerikanischen Juden greifen den Irak an, aber die Juden in Israel dürfen machen, was sie wollen. Anti-Amerikanismus, Anti-Semitismus 2003.

Vierte Notiz: Eine Pressemeldung, zu finden auf der Homepage der Jungen Union Nürnberg. Dort heißt es: Eine ungewöhnliche Aktion startete der politische Nachwuchs im Nürnberger Land: Die Vorsitzenden der Jungen Union (JU), der Jungsozialisten (Jusos), der Grünen Jugend (GJ) und der Jungen Liberalen (Julis) erklärten den Februar 2003 zum Aktionsmonat gegen Politikverdrossenheit. Kern der Aktion sind gemeinsame Auftritte in den Sozialkundeklassen der vier Gymnasien. Dabei sollen Schüler für Politik begeistert werden. „Auch wenn man sich sonst politisch alles andere als nah steht“, erklärt Till Kratochwill (Jusos), „ist man sich im Kampf gegen Politikverdrossenheit einig: Es muss endlich etwas geschehen!“ Sebastian Buchholz von den Julis ergänzt, dass es sich die Parteien nicht mehr leisten könnten, die Augen vor dem zunehmenden politischen Desinteresse zu verschließen. Streitkultur zwischen den Parteien sei wichtig. Aber Streit um des Streitens willen sei unnötig und gar schädlich. ... Die politischen Nachwuchsorganisationen versuchen ständig, neue Wege zu beschreiten, um junge Menschen mit Politik in Berührung zu bringen. Allerdings geschah dies bislang immer autonom und in Konkurrenz zueinander. Bei einem zufälligen Aufeinandertreffen im Bundestagswahlkampf waren ... (sie) ... auf die Idee gekommen, es einmal gemeinsam zu versuchen. ... „Sicherlich gab es anfängliche Vorbehalte in der JU - Vorstandschaft“, gibt Thomas Rogoz (JU) zu. „Mit ihren 500 Mitgliedern ist die Junge Union schließlich um ein Mehrfaches größer als die Grüne Jugend oder die erst relativ neu gegründeten Jungen Liberalen.“ Doch die Notwendigkeit einer gemeinsamen Aktion habe schließlich zu einem einstimmigen Beschluss geführt. Ziel der Aktion sei es, betont Michael Kipfstuhl (GJ), den Schülern zu vermitteln, dass Politik Spaß mache: „Wir alle arbeiten ehrenamtlich. Ohne Spaß an der Sache, könnten wir den Einsatz nicht bringen.“ ... Bei den Schulen ist der Aktionsmonat auf große Zustimmung gestoßen. Die Direktoren aller Gymnasien waren kurzfristig bereit, den Jungparteien pro Klasse jeweils eine oder sogar zwei Schulstunden Unterricht zur Verfügung zu stellen. (Quelle: Internet vom 18.03.03; Seite: <http://www.go2ju.de/presse.htm#aktionsmonat>; Pressespiegel der JU Nürnberg)

Diese vier Notizen sprechen ziemlich unmittelbar Aufgaben und Themen an, denen sich die politische Bildung und das Demokratielernen in Schule und Unterricht stellen muss: Die nach wie vor greifbare Irritation bis Fassungslosigkeit über den Irak-Krieg und seine Folgen, seine intransparenten Hintergründe und das Gefühl der Machtlosigkeit, das sicherlich viele mit dem politischen Agieren auf den Bühnen von Diplomatie, Vereinten Nationen und deutschem Bundestag empfunden haben möge - Sieht so die Kehrseite der Globalisierung aus? Auf der anderen Seite, ist mit dem Sturz von Saddam Hussein nicht endlich eine der abscheulichsten Figuren fragwürdigen Charakters, die die Moderne hervorgebracht hat, beseitigt? Fragen wir nochmals bei diesen Notizen nach: In Blick auf die Berliner Schülerinnen und Schüler fällt bspw. bei der Bemerkung, dass sie sich "spontan per Handy" verständigt haben, auf, zu welchem Mobilisierungseffekt die jungen Virtuosen der virtuellen Dauergesprächsbereitschaft ihre Handy-Maschinerie nutzen können.

Ein anderes anhaltend bedrückendes Thema - gerade weil es im Strudel aktueller Ereignisse und im Malstrom der Nachrichtenroutine und der Langfristigkeit, in der es als Sensation kaum bestehen kann - ist die rechtsextremistisch motivierte Gewalt, die insbesondere von Jugendlichen ausgeübt wird und mit anhaltenden Schwerpunkten in den neuen Bundesländern in Deutschland sich ausgeprägt hat. Ein aktuell sichtbarer weiterer Höhepunkt bei diesem Problem unserer Demokratie zeigte sich jüngst in der Aufdeckung systematischer Attentatspläne gegen Öffentlichkeit und politische Funktionsträger in Bayern. Klar ist: Der Rechtsextremismus hält an, seine Folgen werden wir noch lange spüren und seine Verbreitung im Land scheint größer denn je. Die Hoffnungen auf schnelle präventive Wirkungen "mobiler Beratungsteams", die Schule und Jugendarbeit anfordern können, auf dämpfende Wirkung der Präventions- und Interventionsprogramme von Bund, Ländern, Kommunen und freien Trägern in Jugendhilfe und Sozialarbeit werden peu à peu aufgegeben, die eingesetzten Finanzmittel in diesem Bereich bereits wieder zurückgenommen. Das Problem aber bleibt: Es gibt hier noch keinen Grund zur Entwarnung, aber allen Grund, unsere erzieherischen Anstrengungen zu stärken und zu stützen, um dieser Tendenz Einhalt zu gebieten. Gewaltintervention, v.a. aber Gewaltprävention sowie Erziehung zur Toleranz und zur Konfliktfähigkeit stehen weiterhin auf vorderster Stelle der Aufgabenliste in allen gesellschaftlichen Ebenen, auch und gerade in der Schule.

Aber auch Antisemitismus und die Krisen der internationalen Politik - heute v.a. in Zusammenhang mit dem aktuellen Folgen der Gewalt und des Krieges im Nahen und Mittleren Osten - Afghanistan, Irak, Palästina und Israel - zwingen zu der Frage, wie wir damit erzieherisch und in Blick auf Demokratie lernen umgehen können. Wie kann Schule diese Themen behandeln, wie gehen wir mit der Komplexität dieser Konflikte und der Fülle der hier zu diskutierenden Voraussetzungen um, wie bringen wir die Angst aller vor den Risiken dieses Krieges und der scheinbaren oder auch wirklichen Ohnmacht der politischen Eliten in der Schule zur Sprache, ohne die alten und offensichtlich gerade in Deutschland besonders anhaltenden, weil wandlungsfähigen Klischees eines vormodernen Antiamerikanismus und Antisemitismus beiläufig und ungewollt zu fördern?

Schließlich zeigt uns die vierte Notiz eine bemerkenswerte Initiative junger Politikerinnen und Politiker: Hier bringen mit einem grundlegenden Konsens Vertreterinnen und Vertreter des politischen Nachwuchses der etablierten demokratischen Parteien die Generationenfrage zur Sprache, in die sich und uns die Politik und die Parteien zu führen droht. In ihrer in

Zusammenhang mit diesem „Aktionsmonat gegen Politikverdrossenheit“ gemeinsam verfassten „Aldorfer Erklärung“ fordern sie nachhaltig wirksame Bemühungen, um insbesondere die Politikvermittlung zu verbessern und die „Begeisterung für die Demokratie“ zu wecken: „Ein demokratisches System mit demokratischen Wahlen ist kein Selbstläufer!“, heißt es da in der ersten von sechs Thesen. Und weiter: „Es gilt, Jungwähler für die Demokratie zu begeistern! Den Jugendlichen muss vermittelt werden, dass die Demokratie kein Geschenk des Himmels ist, sondern durch stetiges gesellschaftliches Engagement erhalten werden muss und auch erhaltenswert ist! Jugendliche haben ein ureigenes Interesse am politischen Wandel. Politische Entscheidungen haben häufig Auswirkungen auf Jahrzehnte und betreffen Jugendliche oft stärker, als die heutigen Entscheidungsträger. Für versäumte Reformen müssen sie aufkommen“. Die holzschnittartige und thesenhafte Analyse der Jung-Politiker ist lesenswert und gibt Anlass zur Hoffnung. Die Jugendorganisationen der Nürnberger Partei-Ortsvereine wollen verstärkt versuchen, „... den Schülern Politik näher zu bringen. Dadurch wird deutlich gemacht, dass wichtige Ziele nur gemeinsam erreicht werden können. Zum Abschluss der Schulaktionen findet am Donnerstag, den 27. Februar 2003 eine Abschlussparty im Laufer Jugendzentrum statt. Denn Politik macht Spaß!“, so endet die Aldorfer Erklärung und spricht berechtigterweise das Spielerische und Improvisatorische an, das Politik und politischem Temperament ja auch eignen muss. Spaß und Party können wir hier nur bedingt bedienen, aber eines ist sicherlich bemerkenswert: Es sind doch eher die Jugendlichen selbst, als die Politikerinnen und Politiker aus Beruf, die hier eine Initiative zu einem Aufgabenfeld ergriffen haben, der sich die Schule und ihre außerschulischen Partner auch gegenüber sehen, nämlich politische Bildung und Demokratie Lernen zu fördern, zu stärken und weiter zu entwickeln.

Um die dieser Aufgabe grundlegend gegenüberstehende Situation besser einschätzen zu können, will ich mit meinem Beitrag einen perspektivischen Einblick in das Thema geben. In dem hier gefragt wird, ob „Demokratie lernen“ in der Schule oder im Fachunterricht stattfinden soll, wird eine Zuspitzung vorgenommen, die allerdings zur Beschreibung eines länger währenden Diskurses und einer die Schulpraxis bis heute beschäftigenden Fragestellung durchaus hilfreich ist, auch wenn sie möglicherweise Ihren Wahrnehmungshorizont als verantwortliche Lehrerinnen und Lehrer in komplexen Projekten gar nicht unmittelbar betrifft. Diese Zuspitzung markiert dennoch ein Grunddilemma, in dem sich die Demokratie-Pädagogik immer wieder erneut sieht.

1. *"Demokratie lernen" in der Schule einerseits oder "unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht" andererseits? Das Dilemma der Didaktik und Theorie politischer Bildung*

Der Aufgabe der politischen Bildung in der Schule wird in öffentlichen Appellen seitens Politik und Verwaltung gerne und oft große Bedeutung zugemessen, insbesondere dann, wenn es darum geht, gesellschaftlich und sozial problematische Entwicklungen als eine Teil eines ständig zu steigenden Anforderungskataloges an den Erziehungsauftrag der Schule zu formulieren. Schon zu Beginn des Förderprogramms Demokratisch Handeln (in der Planungsphase 1989) hat Andreas Flitner darauf hingewiesen, dass das Programm sich „ ja nicht ... einfach anhängen (möchte) an die vielen Aufgaben, die heute der Schule nach und nach aufgebürdet werden, indem für jeden der Leidens- und Spannungspunkte unserer Gesellschaft eine Zumutung - oder ein Hilferuf - an die Schule formuliert wird. Sexualerziehung, Drogenerziehung, Medienerziehung, Konsumerziehung, Verkehrserziehung, Umwelterziehung, Erziehung zu Toleranz gegenüber Ausländern usw. - in allen solchen Programmpunkten erscheint die Schule als eine universale Entsorgungsstelle, wo für jedes Gebrechen der Gesellschaft, für jede ihrer Wunden wenigstens ein kleines Pflasterchen bereitgehalten wird. ... Die Schule ist mit solchen Sanitäteraufgaben auf der einen Seite überfordert, auf der anderen Seite in ihren eigenen Aufgaben verkannt.“ (Flitner 1990, S. 13).

Dem Förderprogramm Demokratisch Handeln und den darin engagierten Pädagoginnen und Pädagogen aus Wissenschaft und Praxis geht es vielmehr darum, die Potenziale der Schulen selbst zu stärken, die diese haben, um politisches Engagement und ein Lernen für die Demokratie, das auf Erfahrung basiert, zu befördern. Es war von vorne herein klar, dass es nicht Aufgabe und Ziel dieses Programms sein sollte, eine andere, gar neue Didaktik zur politischen Bildung durch Erfahrungslernen zu begründen. Nicht kleinschrittige Planung von Unterricht sollte die Aufgabe sein, sondern das Auffinden, Beschreiben, Verstärken und Multiplizieren guter Praxiserfahrungen von Schule und schulischem Lernen sollte im Mittelpunkt stehen.

Doch wurde schnell deutlich, dass man sich in einem Feld bewegte, in dem theoretische Orientierungen und für die schulische Praxis bedeutsame Theorien und Konzepte durch unterschiedliche Professionen und Wissenschaftstraditionen verhandelt werden. Die Sozialisationstheorie, soweit sie die politische Sozialisation betrifft, die Schultheorie, insoweit diese institutionelle Bedingungen, Funktionen und Aufgaben beschreibt, die mit der Reproduktion der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse unseres Gemeinwesens zu tun

haben und insbesondere die Theorie der politischen Bildung, die v.a. als "Fachdidaktik Politik" oder "Didaktik der politischen Bildung" in der Tradition der alten Bundesrepublik eine oft mühevoll und konfliktreiche Genese erlebt hat, sind die Wissenschaftsfelder und -traditionen, die hier zu nennen sind. Angesichts einer Reihe aktueller Bemühungen um die Intensivierung des Demokratie Lernens und die Modernisierung der politischen Bildung soll hier ein Blick in dieses Feld der Didaktik politischer Bildung gewagt werden

2. *Die Theorie der politischen Bildung und das "Demokratie Lernen" - Ein Zusammenhang?*

Bis heute zeigt sich dieser Zusammenhang von politischer Bildung und Demokratie lernen (bzw. in der Kehrseite auch ein „Ausschlussverhältnis“) in der Polarität von einerseits Lernen durch Unterricht gegenüber andererseits Erfahrungs- und Lernfeldern in der Schule als Ganzer. Es handelt sich, wenn man so will, um eine Gegenüberstellung der Diskussion in der Didaktik politischer Bildung und der reformpädagogischen Bemühungen um "Demokratie lernen".

Der Hamburger Politikdidaktiker Tillmann Grammes hat mit seinen unterrichtsbezogenen Forschungen zu den kommunikativen Strukturen und der Rezeption und Wahrnehmung des Politik-Unterrichtes durch die Lernenden (bei Grammes in einem komplexen Ansatz der "kommunikativen Fachdidaktik" (Grammes 199x) zusammengefasst) zu einer ernüchternden Bilanz gefunden: "Schülerinnen und Schüler ...", heißt es in einem Vortrag aus seiner Feder beim Bundeskongress 2000 der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVpB), "...charakterisieren Sozialkunde/Politische Bildung häufig als 'Läberfach'. Auch die empirische Unterrichtsforschung beobachtet ein 'bloßes Andiskutieren' von Themen, 'relativierende Meinungsgirlanden' und 'extemporierendes Betroffenheits-Palaver' - so einige Zitate von Fachleitern. Unterricht im Lernfeld Gesellschaft verliert sich zu oft in Nebensächlichkeiten oder wird zu einer überspannenden 'Weltproblemerkunde'" (Grammes 2001, S. 2). Beklagt wird zum wiederholten Male die Flut von Publikationen zum Thema politischer Bildung in der Schule, hervorgehoben eine wissenschaftsdisziplinäre Phase von Memoranden, Handbüchern und Lexika.

Zugleich nimmt Grammes als einer der wenigen Fachvertreter seiner Disziplin sensibel die erneute Motivation einer Reform des Themas "Politik und Demokratie Lernen" aus der Tradition der Reformpädagogik der 20 Jahre des letzten Jahrhunderts zur Kenntnis, wobei die

Theorie der politischen Bildung daraus sofort wieder methodisch gesteuertes Lernen, also lehrerbezogenen Unterricht daraus zu machen trachtet: "In der Reformpädagogik Weimars ist Handlungsorientierung mit der Vorstellung autonom-aktiver Schüler verknüpft, in der 68er-Pädagogik mit der Vorstellung gesellschaftlicher Veränderung, gegenwärtig ist das Konzept häufig trivialisiert im Sinne von: ein Lehrer macht handlungsorientierten Unterricht mit Schülern" (a.a.O., S. 6). Während die Fachdidaktik der 60er und 70er Jahre klassisch bildungstheoretisch Planungs- und Analyseinstrumente für einen wirksamen Unterricht zur Verfügung stellt, ist aus der Sicht von Grammes heute eine vorschnelle Forderung nach "Praxisbezug" zu erkennen, die problematisch wird, wo sie den aufklärerischen Anspruch der Wissenschaft - eine solche muss eine Theorie der politischen Bildung letzten Endes ja sein - konterkariert: „Eine wissenschaftliche Disziplin (gemeint ist die Fachdidaktik als Wissenschaft) wird einem öffentlichen Alarmismus nicht hinterherlaufen dürfen, sondern ihn kritisch-skeptisch aufklären. Die fundamentale Frage, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben, wird weder vom Didaktiker noch vom Lehrenden paternalistisch vorgegeben, sondern ist den Lernenden für eigene Urteilsbildung auf- und freizugeben! Es könnte übrigens auch gar nicht anders sein: Denn was gelernt wird, bestimmt in letzter Instanz immer der Schüler!" (Grammes 2000, S.11). Das Demokratie lernen entzieht sich so gesehen der didaktischen Planbarkeit. Denn die Tatsache, dass staatsbürgerkundliche Erziehungskonzepte mehrfach gescheitert sind (in Weimar in Blick auf die Weimarer Demokratie, wenn man so will auch in der NS-Pädagogik und in der Staatsbürgerkunde der ehemaligen DDR) wird die Theorie politischer Bildung dann doch daran hindern, unterrichtliches Handeln in der deutschen Schule „... normativ-deduktiv aus einem Bild des Staatsbürgers oder der Funktion politischer Bildung für Erhalt oder Transzendierung "des Systems" her(zu)leiten“ (ebd.).

Diese Einschätzung zeigt, dass auch die Politikdidaktik (hier in der Person Grammes) zwischenzeitlich zugesteht, dass die Theorie der politischen Bildung bzw. die Politikdidaktik im Kern eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist und mit lediglich unterrichtsanalytischem Blick das ihr obliegende Problem der Konzeptentwicklung und praktischen Verbesserung des Demokratielernens nicht lösen wird. Gerade deshalb, so eine der verhaltenen Forderungen von Grammes, ist es erforderlich, dass die Politikdidaktik sich zur politischen Anthropologie und zur politischen Ethik hin öffnet. Die Politik und eben nicht die Politikwissenschaft ist demzufolge der Bezugspunkt politischer Bildung und die Bezugswissenschaften sind das Insgesamt der Sozialwissenschaften.

Darin zeigt sich eine markante Modifikation für das Selbstverständnis des Faches Politikdidaktik, die sich bis dato überwiegend als unterrichtspraktisch orientierter „Transmissionsriemen“ für politikwissenschaftliches Denken verstehen wollte. Indem sie die empirisch vorfindbare Praxis als Bezugsgröße wählt, anstelle der in bisheriger Wissenschaftstradition hierfür gültigen analytischen Konzepte von Politik und Politikfeldern, geschieht eine bemerkenswerte Akzentverlagerung hin zur Aufnahme und entwicklungsbezogenen Beeinflussung vorfindbarer Verhältnisse des Politischen, die man durchaus als Berührungspunkt zu dem pragmatischen Grundverständnis von Politik und Demokratie verstehen kann, das dem Konzept und dem Programm von "Demokratisch Handeln" zugrunde liegt.

Wenn bislang und in den eher abwehrenden Strategien der fachdidaktischen Begründung sowie der Lehrplanentwicklung immer noch die Politikwissenschaft als Leitgröße aufgenommen wird, so hat das mit der Tradition des „Schulfaches Politik“ zu tun. Aus pragmatischen Gründen musste das in der Schule der 50er Jahre neue - meist nur einstündige - Nebenfach Kontur gewinnen, was mit Bezug auf einen eigenen Kanon des Fachwissens und der inhaltlichen Konstituierung mit Hilfe einer universitäre Wissenschaftsdisziplin geschehen konnte. Für die deutschen schulpolitischen Verhältnisse ist es in diesem Zusammenhang nicht untypisch, dass eine anhaltende Klage über das zu geringe Maß an Fachunterricht „Politik“ in allen Schulformen und Schulstufen bis heute die Debatte prägt. Dem lässt sich allerdings entgegenhalten, dass international vergleichende empirische Untersuchungen zur Wirkung politischer Bildung belegen, „ ... dass das politische Wissen von Jugendlichen in den Ländern besser sein könnte, die Politik nicht in einem eigenständigen Fach unterrichten, sondern zum Prinzip der gesamten schulischen Bildungsarbeit unter der Verantwortung des Klassenlehrers machen (z.B. England). Die Erklärung für diesen Befund wäre, dass sich ... alle Pädagogen für die politische Bildung verantwortlich fühlen, was sich auf die demokratische Schulkultur auswirkt“ (a.a.O., S. 22/23).

Was folgt aus diesem aktuellen Ausschnitt aus dem fachdidaktischen Diskurs? Es lässt sich deutlich herausarbeiten, dass sich der Fachunterricht Politik verändern, ja modernisieren muss: vom jahrzehntelang etablierten Handlungskonzept „Unterrichtsfach Politik“ westdeutscher Provenienz muss abgerückt werden. „Demokratie lernen“ kann im Politik-Unterricht nur dann gestärkt werden, wenn die Orientierung von Lehrplanfragen, von Bildungsinhalten und kanonischen Zuspitzungen auf das, was aus der Sicht der Politikwissenschaft und der Institutionenlehre zu wissen sein müsste, nicht mehr die erste Priorität, sondern vielmehr ein

Element unter anderen Elementen des Lernens und der Pädagogik dieses Faches sein würde. Anders gesprochen: Die Theorie der politischen Bildung muss sich aus dieser Perspektive von den fachdidaktischen Fragen im engeren Sinne lösen und ihr Blickfeld weiten, unter Umständen hin auf die Schule als Ganze, auf das Feld der dort für eine demokratischen Erfahrungs- und Lernraum verantwortlichen Gesamtheit der Lehrerinnen und Lehrer, ja der Schulgemeinde schlechthin. Es ist in einer solchen Sicht also durchaus möglich, im Rahmen von fächerverbindendem oder -übergreifendem Lernen oder gar von Projekten sich einen weiteren Raum der Demokratie als sozialer und gesellschaftlicher Handlungspraxis zu erschließen, als dies der Fachunterricht alleine ermöglichen kann.

Eine ähnliche – die eigene Fachtradition kritisierende - Perspektive nimmt der Politikdidaktiker Wolfgang Sander (früher an der FSU Jena, jetzt an der Universität Giessen) ein, indem er in der jüngst vorgelegten Bündelung seiner bisherigen Arbeiten die These formuliert: „Politische Bildung in der Demokratie ist Anstiftung zur Freiheit“ (Sander 2001, S. 42). Das ist keinesfalls banal gemeint, sondern geht davon aus, dass wir keine normativen Vorgaben über das Kriterium der Handlungsfreiheit und der Mündigkeit des Verstandes als grundlegenden Merkmalen des Menschen hinaus machen können. Auch hier haben wir also die Ablehnung einer normativen Vorgabe über staatliche Ziele oder Institutionen, auch hier das Negieren jeglicher staatsbürgerlichen Ordnungserziehung. Allerdings wird darauf verwiesen, dass Freiheit und die ihr zugehörige politische Bildung „... auf eine demokratische politische Ordnung angewiesen (ist), denn nur die Demokratie kann mündige Bürgerinnen und Bürger wünschen und ertragen“ (ebd.). In welcher Form sich die Demokratie allerdings konkretisiert und welche Institutionen sie bedarf, bleibt offen. Die Verfassung der Bundesrepublik gibt eine Möglichkeit vor, andere sind, je nach geschichtlichem Hintergrund oder demokratietheoretischer Fundierung, denkbar.

Wie wird nun hier die pädagogische Seite betrachtet? Für das „Demokratie Lernen“ lernen bezieht sich Sander ebenfalls nicht mehr alleine auf die Schule als Institution und den Unterricht im engeren Sinne. Vielmehr lokalisiert er eine Reihe von „Praxisfeldern politischer Bildung“, die - beginnend mit vorschulischen Lernorten über die Schule hin zur außerschulischen Bildung - didaktisch gesehen eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern, ja gar erzeugen und „ermutigen“ sollen, die er als Lerngelegenheiten oder Grundsituationen des „Lernens in der politischen Bildung“ charakterisiert (Sander folgt hierbei der Lerntheorie des Konstruktivismus; vgl zu den nachfolgenden Grundsituationen a.a.O., S. 88-101):

- *Recherchieren*. Man kann etwas lernen, indem man sich aus Quellen über Politik informiert;
- *Miteinander sprechen*. Man kann etwas über Politik lernen, indem man in Gesprächen mit anderen Menschen Wissen austauscht;
- *Etwas darstellen*. Man kann etwas über Politik lernen, indem man anderen etwas über Politik präsentiert;
- *Aktives Zuhören*. Man kann etwas über Politik lernen, indem man sich mit dem, was andere über Politik präsentieren, gedanklich auseinandersetzt;
- *Etwas herstellen*. Man kann etwas über Politik lernen, indem man ein Produkt herstellt, in dem sich die Resultate des Lernens dokumentieren;
- *Veranschaulichen*. Man kann etwas über Politik lernen, indem man abstrakte Zusammenhänge anschaulich macht;
- *Erforschen*. Man kann etwas über Politik lernen, indem man politisch bedeutsame Situationen selbst erforscht;
- *Probehandeln*. Man kann etwas über Politik lernen, indem man politisch bedeutsame Situationen simuliert;
- *Üben und wiederholen*. Man kann in der politischen Bildung erworbene Kompetenzen und neu erlerntes Wissen besser behalten, wenn man übt und wiederholt;
- *Anwenden*. Man kann in der politischen Bildung erworbene Kompetenzen und erlerntes Wissen besser für sich nutzen und weiter verbessern, wenn man Erlerntes in neuen Situationen anwendet;
- *Feedback und Evaluation*. Man kann besser lernen, wenn man qualifizierte Rückmeldungen über das eigene Lernen erhält; sowie (den 12er-Kanon abschließend)
- *Selbstreflexion*. Man kann besser lernen, wenn man Wissen über sein eigenes Wissen und Lernen gewinnt und sein Lernen bewusst steuern kann.

Auffällig an dieser didaktischen Position ist die Orientierung an einem modernen konstruktivistischen Lernverständnis, das der reinen Bildungstheorie den Umstand entgegensetzt, Wirklichkeit als konstruktive und synthetisierende Leistung des Lernenden zu fassen. Einer solchen auf Individualität, aktives Lernen und Kompetenzentwicklung setzenden Grundlegung folgt die Theorie der politischen Bildung noch nicht zwangsläufig. Auffällig ist ferner, dass zwei Topoi der neueren Schulreformdebatte hier wieder aufzufinden sind: Kompetenzen zu erwerben und damit die Lernergebnisse individuell als Handlungs- (oder auch Verstehens-) potentialie des Einzelnen zu sehen, kritisch gesprochen: Von einem Kanondenken des Wissens grundsätzlich abzurücken. Zum anderen zeigt sich hier eine bemerkenswerte Akzeptanz von Elementen des Erfahrungslernens oder des Praktischen Lernens (Projektgruppe Praktisches Lernen 1998) etwa in den Kategorien des Recherchierens, des Herstellens, des Anwendens und des Erforschens. Auch wird hier ausdrücklich der Chancenreichtum fächerverbindenden Lernens und einer fundamentalen Schulentwicklung durch Stärkung der professionellen Kompetenzen der in ihr Tätigen Menschen und durch Stärkung gestalterischer Befugnisse in der Schulorganisation, ihrem Personalwesen und ihrer Etatisierung aufgenommen

und vorausgesetzt. All dies ist für die bisherige theoretische Begründungen politischer Bildung ein Novum.

Von Seiten des Dresdner Politikdidaktikers Peter Henkenborg wird - die bisher vorgestellten Beschreibungen und Positionen ergänzend - politische Bildung und Demokratie lernen als eine „Pädagogik der Anerkennung“ skizziert. Auch hier wird ein umfassender, die Schule als Ganze und die Didaktik des Projektlernens einbeziehende Praxis zugrundegelegt, die weit über den Unterricht in einem einzelnen Fach „Politik“ hinausgeht: „Politische Bildung verwandelt dieses Kernproblem der Politik in eine pädagogische Grundfrage: Wie können Menschen und Gruppen in der Gesellschaft lernen ihr Zusammenleben zu gestalten und zu regeln? In der Auseinandersetzung mit dieser Frage kann politische Bildung eine Schule der Demokratie sein. Als Schulprinzip, als Unterrichtsprinzip sowie als eigenständiges Schulfach soll sie zur Einbürgerung der Demokratie beitragen. Kinder und Jugendliche sollen durch politische Bildung lernen, sich selbst als Subjekte der Demokratie zu begreifen. Kurz: Politische Bildung ist Demokratie lernen" (Henkenborg 2002, S. 107). Dieses Konzept geht von der Komplexität und Offenheit des demokratischen Prozess und der zugrundeliegenden Demokratietheorie aus. Das Verlangen mancher Fachlehrer nach didaktisch fertiggestellten und instrumentell nutzbaren Unterrichtsmaterialien für „Demokratie lernen“, so zeigt sich erneut, kann von der pädagogischen und der fachdidaktischen Wissenschaft her nicht bedient werden: „Politische Bildung kann sich nicht alleine auf Unterricht und auf verbale Argumentation stützen. Demokratie lernen erfordert ‚Modelllernen‘, d.h. die Chance, sich an modellhaften Personen, Objekten, Sachverhalten oder Beziehungen zu orientieren, sie zu beobachten, zu erfahren und zu verarbeiten. Die Schulkultur selbst - und nicht alleine der Unterricht - muss zum Demokratie lernen beitragen, indem Schüler und Schülerinnen durch eigene Erfahrungen und eigenes Handeln in der Praxis von Schule und Unterricht ... erleben und begreifen, dass Politik die gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten ist (ebd., S. 108).

In dieser Regelung gemeinsamer Angelegenheiten geht es um das Paradigma der „Anerkennung“ (Honneth 1992) auf vielerlei Ebenen. Nicht nur, dass für die Genese einer positiven und willensbegründenden Selbstwahrnehmung die Anerkennung durch Mitmenschen - im Falle der Schule durch Lehrende und Mitschülerinnen und -schüler - unabdingbar ist (soziale Anerkennung); Voraussetzung überhaupt ist Kommunikation und Interaktion und innerhalb einer solchen „interaktionistischen Schultheorie“ (Brumlik/Holtappels 1993) dann auch ein Feld,

in dem diese soziale Anerkennung erbeten und gegeben werden kann. Die Konsequenzen für die Schule sind, setzt die politische Bildung auf dieses Konzept, vielfältiger Natur: Die Förderung individueller Leistungsprofile und die Heraushebung der Kompetenzen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler müssen ins Gleichgewicht zu den curricularen Anforderungen gebracht werden. Lernziele lassen sich nicht mehr allein aus Lehrplanvorgaben herausdestillieren. Die Leistungsbeurteilung durch ein intransparentes Zensurenmodell muss lernförderlichen Formen kommunikativer Evaluation weichen. Demokratie als „Erfahrung“ muss zwangsläufig die Alltagsverhältnisse im Schulleben und im Unterricht prägen, kurz: Kollegien - und nicht alleine nur die Fachlehrer Politik oder die in Arbeits- und Projektgruppen tätigen „Engagierten“ - müssen neue Wege einer auf dieses Konzept bezogenen pädagogischen, genauer gesagt: demokratie-pädagogischen (Fauser 2001) Professionalisierung finden. Es liegt auf der Hand, dass das weitreichende Voraussetzungen und zumindest die Bereitschaft oder die Möglichkeit für die Entwicklung eines schulspezifischen und kontextnahen eigenen Profils bedarf: „Zur Basis von Solidarität gehören ... eine Verständigung über Ziele, Werte und Aufgaben einer Schule ("shared values and culture"; Schulphilosophie) ebenso dazu wie die Erfahrung friedlich durchgestandener Konflikte und Kontroversen“ (ebd., S. 109).

Die bisherigen Entwürfe - alle basieren auf relativ aktuellen Äußerungen namhafter Vertreter und Lehrstuhlinhaber der Politischen Didaktik in Hamburg, Giessen und Dresden - zeigen immerhin, dass die Diskussion in der Theorie der politischen Bildung einen weiteren Begriff von Schule und Lernen, als nur den der „Didaktik zum Fach Politik“ zwischenzeitlich zur Kenntnis nimmt. Ein weiteres kommt hinzu: Die grundlegende Definition des Begriffs der „Politik“ scheint sich gegenüber dem fachlichen Verständnis von vor etwa 20 Jahren zu verändern. War bislang die Grundlegung über einen eher formalistischen und der angelsächsischen Soziologie-Tradition entlehnten Begriff von „Politik“ getroffen worden, so schlägt jüngst Gerhard Himmelmann (2001) den Begriff der „Demokratie“ als Bezugsgröße vor und erhält erstaunlicherweise innerhalb der Zunft der Fachdidaktiker damit eine große - natürlich kontroverse - Resonanz.

Das Konzept von "Politik" in der Dreiteilung polity/Form, politics/ Prozess und policy/Inhalt wurde in den 70er Jahren aus dem angelsächsischen Sprachgebrauch entnommen und in die deutsche Politikwissenschaft eingeführt (Rohe 1994). Die politische Bildung hat den Begriff zügig übernommen, versprach er doch, den vielfältig schillernden und undeutlichen Bedeutungsrahmen von „Politik“ in der deutschen Sprache zu klären und für wissenschaftliche und fachunterrichtliche Konzepte zu operationalisieren. Allerdings muß man mit heutiger Sicht festhalten, dass diese vermeintliche Klärung zu einer Engführung geworden ist, die mit dazu beigetragen hat, politische Bildung in ihrer Reichweite in der Schulpraxis zu begrenzen. Mit dieser Definition von „Politik“ tritt die

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

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

Himmelman kritisiert - aus Sicht der Erfahrungen mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln zu recht - diese begriffliche und schließlich auch unterrichtspraktisch wirksame Engführung und fordert, nicht zuletzt auch mit Blick auf die neueren Entwicklungen und Diskussionen um die „Bürgergesellschaft“ und die mit ihr verbundenen Formen demokratischer und politischer Partizipation eine Neuorientierung hin auf ein „Demokratie Lernen“:

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

(Dazwischen einbauen die Kritik und die Diskussion im "Demokratie lernen" - Band (Schiele/Breit)

- improvisierend hinweisen, muss noch ausgearbeitet werden -)

3. „Demokratie lernen“ und „Demokratisch Handeln“ - die Ausgangsvoraussetzungen^a

Politisches Handeln und demokratische Beteiligung setzen voraus, dass beides - Demokratie und Politik - von früh an als wichtiger Bestandteil des Aufwachsens erfahren werden kann.

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

Das „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ bestätigt in seiner nunmehr ins dreizehnte Jahr gehenden Arbeit Einsichten und Forderungen, die in der gegenwärtigen Diskussion über Qualität und Entwicklung der Schule immer wieder herausgestellt werden:

- Erstens: Die Verbesserung der Lernqualität verlangt die Verbesserung der Schulqualität. Dies zeigt sich auf zwei Ebenen: Bei der Schule als Organisation (im Umgang der Menschen dort miteinander) und als Ort professionellen Handelns (als Ort des Lehrens und Lernens). Praktischem Lernen durch handlungsorientierten Unterricht und Projekte kommt dabei eine eigene, zukunfts wichtige Bedeutung zu. Praktisches Lernen ebnet in der Schule einen Weg zur demokratischen Handlungskompetenz zu

^a Hier beziehe ich mich im wesentlichen auf einen Text in gemeinsamer Autorschaft mit Peter Fauser (Beutel/Fauser 2001) sowie den ebenfalls gemeinsam verfassten Lehrbrief zum Förderprogramm Demokratisch Handeln (Beutel/Fauser 2002).

selbstständigem, verantwortlichem Handeln. Doch seine Durchführung bedarf eines spezifische Könnens, das von Lehrerinnen und Lehrern erworben und geübt werden kann und muss.

- Zweitens: Für Entwicklung und Verbesserung der demokratischen Kultur der Schule wird vor dem Hintergrund der globalen Veränderungen und des gesellschaftlichen Wandels ein anderes Denken gefordert, als es bislang die Bildungspolitik bestimmt hat. Die Schule muss danach einen Übergang bewältigen, der sie aus der zentralen Steuerung und Kontrolle durch den Staat herausführt in den Raum einer demokratisch-partizipatorisch und damit zivilgesellschaftlich bestimmten Öffentlichkeit. Ein solcher Übergang lässt für die Schule mehr Gestaltungsmöglichkeiten, mehr Eigenverantwortung, mehr Flexibilität, mehr Transparenz, Partizipation und Qualitätsvergleiche erwarten.

a. *Demokratie als Lebensform*

Es wird vorausgesetzt, dass Demokratie und Partizipation auf Handeln beruhen. Demokratie wird dabei als eine lebenspraktische Form des Politischen verstanden, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass die bürgergesellschaftliche Komponente der Politik - das Engagement des Einzelnen für Fragen des Gemeinwohls - im Vordergrund steht. Demokratie ist "Lebensform" und nicht nur "Regierungsform". Sie ist in erster Linie eine "... Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen" (Dewey 1993, S. 121). So gesehen meint der Begriff Demokratie nicht primär eine verfahrensrationale Form der Partizipation an Macht, sondern ein gemeinsames Wahrnehmen von Aufgaben und Herausforderungen. Partizipation artikuliert sich für den Einzelnen dann darin, dass er teilnimmt, sich einmischt und die Öffentlichkeit für die Gestaltung des Politischen zu nutzen versucht. Demokratie ist in diesem Sinne unmittelbar und lebendig. Sie ist gegenwärtig und nicht abstrakt. Die hier gemeinte Form demokratischen Handelns (Beutel/Fauser 2001) zielt auf eine für den Einzelnen nachvollziehbare Auseinandersetzung mit überindividuellen Aufgaben und Herausforderungen, die ihm mindestens ansatzweise die Wahrnehmung ermöglichen, dass man nicht systemischen Mächten allein ausgesetzt ist, sondern an der Gestaltung des Politischen und der Demokratie verantwortlich teilnehmen kann.

b. *Lernen durch gemeinsames Handeln*

Eine zweite didaktisch bedeutsame Voraussetzung für ein solches Verständnis von Demokratie und Partizipation liegt darin, Lernen als Funktion des Handelns zu verstehen. Damit wird natürlich an "reformpädagogische" Traditionen angeschlossen. Verkürzt gesprochen bringt das Handeln die Erfahrungen hervor, die ein demokratisch und politisch gehaltvolles Lernen

ermöglichen. Ein solches Lernen entsteht durch Erfahrungen, die auf einer Initiative oder einer Tat beruhen, aber auch durch Erfahrungen, die auf Handlungskonsequenzen fußen, einer Initiative des Umfeldes und einer Reaktion darauf entspringen. Demokratie lernen und durch "Mitmachen" an der demokratischen Entwicklung partizipieren, befördert ein Lernen, das auf einer Erfahrung basiert, die "...ein aktives und ein passives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück" (Dewey 1993, S. 186). Einwirkung und Rückwirkung sind der Schlüssel des handlungsbezogenen Demokratie- und Partizipationsverständnisses.

c. *Einige Worte zum „Projekt“*

„Projekt“ als Wort läuft Gefahr, zu einem Modebegriff zu werden, ähnlich der Vokabel des „Produkts“. Wo man bislang einen Schnellzug von Berlin nach München benutzt hat, offeriert einem heute die Bahn mit dem ICE ein „Produkt“ der besonderen Klasse. Wenn bislang aus ökonomischen Gründen Arbeitsplätze wegrationalisiert wurden, entsteht heute das Projekt der „Personellen Konsolidierung eines Betriebes“. Zur Zeit scheint das Marktgeschehen von einem Bestreben geprägt, mit Abstraktbildungen der Sprache die eigentlichen Handlungsverhältnisse zu verdecken.

Sieht man auf die Quelle des Wortes „Projekt“ aus dem Lateinischen, wird so etwas wie ein „Entwurf“, ja ein „Vorwurf“ im Sinne des Planens in die Zukunft (zeitlich nach vorne) sichtbar. Es geht jedenfalls um zielbezogenes und geplantes Handeln. Was meint nun die Wendung vom „Projekt“? In vielen Fällen spricht man damit etwas unabgeschlossenes, gleichwohl Überschaubares, Finales an. Ein Projekt ist ein Entwurf für zielbezogenes Handeln in die Zukunft mit einem absehbaren Ende. Es ist zugleich eine Gestalt, in der die konkreten Handlungsverhältnisse geplant oder wenigstens analytisch durchdrungen werden müssen, in der die Handlungsschritte nachvollziehbar (begründbar) sein sollen, das schließlich an der Effektivität des Erreichens der im Projekt angelegten Ziele gemessen wird. Ein Projekt versucht zudem, die Vielfalt der Handlungsverhältnisse für das zu erreichende Ziel zu erfassen.

In der Schulpädagogik ist die Projektidee eng mit der sog. Reformpädagogik verknüpft, genauer gesagt mit der internationalen Bewegung der „Neuen Pädagogik“, die sich mit den zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts verbindet. Insbesondere die Idee, für das schulische Handeln in einer auf das Lernen durch Erfahrung begründeten Schule in Projekten zu arbeiten, ist die Schrift „Der Projektplan“ des amerikanischen Pragmatikers John Dewey und seines Mitarbeiters Kilpatrick bedeutsam. Dort wurde erstmals systematisch festgehalten, dass ein Projekt

- eine gemeinsam zu beschließende Zielbestimmung
- eine Vereinbarung über die pädagogische Umsetzung
- eine Pflicht zur Sicherung und Vergewisserung der Ergebnisse
- sowie die Notwendigkeit zu deren Evaluation unter dem Gesichtspunkt des Vergleichs von Zielen mit den erreichten Ergebnissen haben sollte (vgl. Dewey/Kilpatrick 1935).

Alle diese vier Elemente enthalten Konstituenten, die wir mit demokratischen Standards und Prinzipien begründen können: Ziele werden gemeinsam (also von Lehrenden und Lernenden) bestimmt oder vereinbart. Dasselbe gilt für die zu beschreitenden Wege. Ergebnisse bleiben nicht beliebig, sondern liegen in der Verantwortung der Projektgruppe und müssen genau ausgewertet oder „evaluiert“ werden.

Man kann sagen, dass eine dem Prinzip der Projekte folgende Pädagogik Lehren und Lernen so zu organisieren versucht, dass Lernende komplexe Aufgaben lösen müssen und sich dabei zur Bewältigung von Lebenssituationen qualifizieren (Kaiser 1999, S. 329). Eine konsequente Projektpädagogik löst zudem das traditionelle Rollenverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden auf zugunsten demokratischer Umgangsformen. Ziel ist Mitbestimmung und zunehmende Selbstbestimmung der Lernenden (Kaminski 1999, S. 358): „Die angestrebten Lehr-/Lernziele, die eingeschlagenen Vorgehensweisen und angewandten Methoden sind Gegenstand eines demokratischen Diskurses“ (Jung 2002)..

In der Folge dieser Debatte um eine neues, jenseits herkömmlicher und unhinterfragbarer Autoritäten bestimmtes Lernen ist der Begriff des Projektes zu einer stabilen Bezugsgröße der Schulpädagogik geworden, der allerdings seine ursprünglichen Begründungskategorien schnell zu verlieren drohte, um vor allem dafür zu dienen, Alternativen zum herkömmlichen und erstarrten autoritären Frontalunterricht zu kennzeichnen (so sah man das wohl in den 60er und 70er-Jahren). Die Gefahren sind bekannt: In der Didaktik folgte die „Projektorientierung“ und das

„handlungsorientierte Lernen“, die beide versucht haben, eine Art fertiger Didaktik/Methodik für den Umgang mit dem „Projekt“ zu etablieren. Eine völlige Entfremdung erleidet der Begriff dort, wo er lediglich noch dazu dient, die freizeitorientierte Abwechslung (das Besondere) im Gegensatz zum Regelfall der frontalen fachunterrichtlichen Alltäglichkeit in der Schule zu bezeichnen (das „Regenprojekt“ drei Tage vor Ferienbeginn, die verräterische Projektwoche etc.).

Denn das Lehren und Lernen mit Projekten ist voraussetzungs- und folgenreich. Folgt man dem pragmatisch begründeten Projektplan, dann müssen feste Regeln schulischer Tradition aufgeweicht oder abgeschafft werden: Projekte sind zielbezogen, sollen diese Ergebnisse (die lebensnahen, ernsthaften Charakter haben) erreichen oder generieren die Methoden, Lernformen und Zeiträume des Lernens in ihrer individuellen Ausprägung, in ihrem Vollzug. Projekte in diesem Sinne sind immer auch Risiken des Scheiterns.

d. Ergebnisse und Erfahrungen

Wie können wir die Ergebnisse der bisherigen Fördertätigkeit des Wettbewerbs Demokratisch Handeln beschreiben? Ich will es folgendermaßen zusammenfassen: Wir kennen zwischenzeitlich eine Fülle neuer Handlungsformen, mit denen Bürgerinnen und Bürger am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen, also "partizipieren" und "mitmachen" und die über das durch Institutionen und Verfahren geregelte Beteiligungs-Postulat der repräsentativen Demokratie hinausgehen. Nicht mehr alleine die Interessenvertretungen politischer und wirtschaftlicher Gruppen, Verbände und einzelner Klientel sowie der Protest bspw. durch großangelegte Demonstrationen anderer Gruppen - das alles sind Größen, die in der Soziologie politische Beteiligung in den letzten Jahren zunehmend mehr in den Blick gerückt sind - spielen dabei eine Rolle. Heute steht mit zunehmender Dringlichkeit die Frage nach einem "Dritten Weg" (Giddens 1999) jenseits von absolutem Marktliberalismus und staatlichem Dirigismus im Zentrum der Debatten um eine soziale Form von Demokratie und Demokratisierung: Bürgergesellschaftliches oder auch bürgerschaftliches Engagement, der Streit um die Zivilgesellschaft und das Interesse an einer auf Aspekte der Lebenswelt und unmittelbarer Erfahrbarkeit ausgerichteten Politik kommen nun in den Blick. Diese Seite von Partizipation wird zunehmend bedeutsamer, wenn es um eine Erhaltung und engagierte Erneuerung der Demokratie nicht nur als institutionellem Rahmen des Gemeinwesens, sondern

als Grundströmung des alltäglichen Lebens in der Gesellschaft und in sozialen Kontexten geht. Bürgergesellschaftliches Engagement ist allerdings kein Ersatz für die Partizipation im Rahmen demokratischer Institutionen und Verfahren. Es ist aber sein Korrektiv, seine Ergänzung und bietet möglicherweise einen noch nicht vollends ausgeschöpfter Entwicklungskorridor für die Demokratien westlicher Prägung und damit für die Partizipation breiter Bevölkerungsgruppen und insbesondere für Erfahrungen von Partizipation und Mitgestaltung bei Kindern und Jugendlichen.

4. *Schule und Partizipation*

Es muss allerdings in Erinnerung gerufen werden: Was ist nun doppeldeutig an der Frage der "Partizipation" und damit auch der „Demokratie“ für die Schule? Zum Einen ist die Erziehung zum mündigen Staatsbürger eine in nahezu allen Schulgesetzen festgeschriebene Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen. Zum Anderen ist "Partizipation im demokratischen Rechtsstaat" ein zentrales Thema der Lehrpläne für die politische Bildung im Fachunterricht. Schule muss also sowohl Partizipation als Thema behandeln als auch prinzipiell Formen der Beteiligung einüben, also demokratische Erfahrungen ermöglichen. Das ist eine Aufgabe, die nicht in jedem Falle gleichgewichtig gelöst wird: Eine Schule, in der man vieles über die moderne Demokratie lernt und dieses möglicherweise sehr effektiv tut, muss deswegen nicht zwangsläufig eine demokratische Schule sein.

Ein weiteres kommt hinzu: Die Schule heute ist eine der zentralen (und aller gegenwärtigen Kritik zum Trotz finanzintensiven) Leistungen, die der Staat gegenüber seinen Bürgerinnen und Bürgern erbringt. Hierfür werden diese zugleich in die "Schulpflicht" genommen. Die Schule ist kraft ihrer Geschichte insbesondere in Deutschland zwar der Aufklärung verpflichtet, jedoch selbst als Institution nur bedingt eine Frucht der Aufklärung oder gar der Demokratie. Bis heute ist die Schule ein Teil der staatlichen Exekutive, sie ist Verwaltungshandeln. Sie steht, wenn man so möchte, für den Vollzug einer gesetzlichen Regelung gegenüber der Bürgerschaft. Es wundert deshalb nicht, dass das "besondere Gewaltverhältnis" - eine Rechtsfigur, die dem Staat die Begrenzung der Gültigkeit von Grundrechten ermöglicht und die klassischerweise Institute wie das Militär und den Strafvollzug prägt - erst seit der Einführung verbindlicher Schulgesetze und entsprechender Mitbestimmungsregelungen nicht mehr die Rechtsverhältnisse in der Schule prägt. Wir wissen: Diese Verwaltungstradition kommt nicht unmittelbar aus der Demokratie,

sondern aus einer ständisch organisierten, absolutistischen Leistungsgesellschaft. Entsprechend schwer hat es bis heute die deutsche Schule mit der Demokratie und mit der "Partizipation".

5. *Schule der Demokratie?*

"Die Schule der Demokratie ist die Schule" sagt Hildegard Hamm-Brücher in ihren politischen Lebenserinnerungen (1996, S. 504) und erinnert dabei an eine Wendung von Willy Brandt, der an die oft missbrauchte Formel vom Militär als der Schule der Nation angeknüpft hat: Das Militär, das durch Drill, vordergründige Disziplin, Befehl und Gehorsam alles andere als eine demokratische Nation vorbereitet, wenn es denn dessen Schule sein soll.

Ist mit der Schule als „Schule der Demokratie“ zugleich im übertragenen Sinne ein Bild für die Stoff- und Paukschule klassischen Zuschnitts gemeint? So weit wollen wir nicht gehen, zu vieles müsste sich vorher noch ändern. Dennoch: Die "Schule der Demokratie" erreichen wir nicht allein durch das Lernen im Fachunterricht. Demokratie und Partizipation können nicht gelehrt, sie müssen gelebt werden. Nicht nur ein Lehrbuch zur Staatsbürgerkunde, ein hochdifferenzierter Fachunterricht und die Bescheinigung entsprechenden materialen Wissens durch Facharbeiten und Klausuren machen diese besondere Qualität des Lernens aus. Entscheidend sind vielmehr die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Anlässen, in denen die Politik als gemeinsame Bewältigung von Aufgaben sichtbar wird und in denen diese Aufgabenbewältigung zugleich der Dreh- und Angelpunkt partizipatorischen Denkens und Handelns ist.

Abschluss - oder: zurück zum Auftakt

Dieses Postulat unserer pädagogischen und politischen Fundierung von "Demokratie lernen" als Aufgabe der Schule insgesamt wird durch die eingangs skizzierten vier aktuellen Notizen aus der Medienwelt aus meiner Sicht unterstrichen. Täglich finden wir Beispiele im politischen und gesellschaftlichen Leben, die uns Pädagoginnen und Pädagogen verdeutlichen, dass wir in unseren Bemühungen um das „Demokratie lernen“ nicht nachlassen dürfen, auch wenn die politische Themenkonjunktur den scheinbar unmittelbaren Handlungsdruck nach geraumer Zeit meist wegnimmt. Zudem belegen die Beispiele, dass wir mit dem Konzept eines nur auf einen der Politikwissenschaft und der Institutionenkunde im engeren Sinne verpflichteten

Fachunterricht alleine genau dieser Aufgabe nicht gerecht werden können. "Demokratie lernen" ist eben nicht nur eine Wissensfrage, sondern setzt uns gerade in diesen Tagen in den Zwang, uns bei aller Enttäuschung, Empörung, Verzweiflung und Ratlosigkeit über die Zeitläufte uns dennoch der Aufgabe zu stellen, für die Demokratie, ihre Bewahrung und ihre weitere Entwicklung einzustehen. Die Lehrerschaft an den Schulen, die Unterstützer von außen, die Fortbildner und die Erziehungswissenschaftler.

Ich will nicht schließen ohne einen kleinen Textausschnitt aus der Feder von Jürgen Todenhöfer, ehemals CDU-MdB des Wahlkreises Tübingen-Hechingen zur Zeit meines Studiums und Fahrgenossen des seligen Franz-Josef Strauss. Todenhöfer - der zur Zeit der sowjetischen Besatzung in illegal in Afghanistan umhergereist ist - hat mit bemerkenswerter Sensibilität und Nachdenklichkeit in dem in seiner Kontroversität eindrücklichen Buch unter dem Titel "Wer weint schon um Abdul und Tanaya?" eine Kritik der gegenwärtigen Irak- und Afghanistan-Politik vorgelegt, die außerhalb polarisierender Parteinahme liegt. Er schreibt: "Die von Saddam Hussein ausgehende Bedrohung lässt sich sehr wohl auf politischem Weg beseitigen, ohne unschuldige Menschen zu töten, ohne durch Hightech-Vandalismus den Nahen Osten und die Welt in ein Chaos zu stürzen, ohne die Weltwirtschaft in eine weitere Krise zu treiben und ohne die Werte der freien Welt auf dem Altar der Macht zu opfern. ... Niemand darf das Problem möglicher irakischer Massenvernichtungswaffen verharmlosen. Ich war mein ganzes Leben gegen die Verharmlosung politischer Probleme und gegen bequeme Appeasement-Politik. Aber es gibt nichtmilitärische Lösungen für das Irak-Problem, die erheblich erfolversprechender sind als ein Präventivkrieg. ... Die Sklavenaufstände und die Entkolonisierungskriege haben gezeigt, dass jedes Pendel einmal zurückschlägt, jede glimmende Zündschnur einmal die Bombe erreicht. Wo ist der Punkt erreicht, an dem die Menschen der Dritten Welt ... in alles vernichtender Gewalt, im Terrorismus, in Männern wie Bin Laden ihren letzten Ausweg sehen? Es könnte sein, dass die Anschläge von Djerba, Bali und Mombasa nur ein leichtes Vorgeplänkel dessen waren, was auf uns zukommt. Wir werden unsere Freiheit, unseren Wohlstand und unseren Frieden nur bewahren können, wenn wir in Gerechtigkeit genauso viel investieren wie in Waffen. Davon sind wir weit entfernt. Im Gegenteil: Wir tun - wie al Qaida - alles, um unser Jahrhundert zu einem Jahrhundert des Terrorismus zu machen. Was ist das für eine Welt, die wir unseren Kindern hinterlassen? (Todenhöfer 2003, S. 219-223)"

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur:

- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln. Opladen 2001.
- Beutel, W./Fauser, P.: Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln. In: Beutel/Fauser 2001, S. 25-98.
- Beutel, W./Fauser, P.: Demokratisch Handeln: Konzept, Theorie und „Best Practice“-Beispiele. Lehrbrief des Inst. Für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. im Rahmen des Fortbildungsmodells „Unsere Schule...“ Göttingen 2002.
- Brumlik, M./Holtappels, hH-G.: Die interaktionistische Schultheorie. In: Tillmann (Hrsg.): 1993, S.
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel 1993.
- Dewey, J./Kilpatrick, W.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935.
- Edelstein, W./Fauser, P.: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum BLK-Modellprogramm. Bonn 2001.
- Fauser, P.: Demokratie lernen und Demokratisch Handeln – Ein Résüme. In: Beutel/Fauser 2001, S. 288-302.
- Giddens, A.: Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt a. M. 1999.
- Grammes, T.: Zur Lage der Fachdidaktik. Vortrag auf dem Bundes-Kongress der DVpB 2001 (Typoskript).
- Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen 1998.
- Grimm, J. u. W.: Deutsches Wörterbuch, Leipzig 1956, Neuveröffentlichung in 24 Bd., München 1989, Bd. 25.
- Hamm-Brücher, H.: Freiheit ist mehr als ein Wort. Eine Lebensbilanz. Köln 1996.
- Henkenborg, P.: Politische Bildung als Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts. 2002.
- Himmelfmann, G.: Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. 2001
- Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M. 1994.
- Jung, E.: Projektunterricht – Projektstudium – Projektmanagement. Sowi-Methodenlexikon, SoWi-online e.V. vom 25.05.2002, Internet: <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/projekt-jung.htm>
- Kaiser 1999, F.-J.: Projektarbeit, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G., Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bad Heilbrunn, S. 329 ff.

Kaminski, H.: Projektmethode, in: Mickel, W.W (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung
Schwalbach/Ts. 1999, S. 358-362.

Projektgruppe Praktisches Lernen (Hrsg.) Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform.
Weinheim/Basel 1998.

Rohe, K.: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Stuttgart 1994.

Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung.
Schwalbach/Ts. 2001.

Todenhöfer, J.: Wer weint schon um Abdul und Tanaya? Die Irrtümer des Kreuzzugs gegen den
Terror. Freiburg 2003.