

Wolfgang Beutel:

Demokratie und Politik - Aktuelle Überlegungen zur Begründung des Erfahrungslernens mit Projekten

Vortrag bei der Kooperationsfortbildungsveranstaltung "Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung" der Sächs. Akademie für Lehrerfortbildung und des Wettbewerbs "Förderprogramm Demokratisch Handeln" im Ausbildungszentrum Niederbobritzsch/SN am Mittwoch, den **22. September 2004**

Einleitung

1. *Demokratie, Politik und Jugend - Eindrücke für eine Bestandsaufnahme*
2. *Demokratie und Demokratietheorie - jüngere wissenschaftliche Debatten*
3. *"Demokratisch Handeln" und "Demokratie-Lernen" in Pädagogik und Schule*
4. *Folgerungen für Projekte "demokratischen Handelns"*

Ausblick

Literatur

Einleitung

Uns allen sitzt es zwischen den Augen und den Ohren: Die jüngsten beiden Landtagswahlen in Brandenburg und hier in Sachsen haben einmal mehr gezeigt, wie schwierig das Verhältnis zwischen Politik, genauer “Demokratischer Politik” und der Bevölkerung eigentlich ist. Nicht nur, dass die großen Volksparteien hier beide Verluste hinnehmen mußten, dass die Wahlbeteiligung weiterhin unbefriedigend bleibt (59,6 Prozent in Sachsen, 56,6% in Brandenburg), dass offensichtlich ein Unterschied im Wahlverhalten und der Wahrnehmung der politischen Verhältnisse zwischen den alten und den neuen Bundesländern erneut sichtbar wird. Das Beunruhigende an der derzeitigen Entwicklung liegt vor allem in der Etablierung der rechtsradikalen Parteien und Gruppierungen, die mit über 6 % (DVU in BB) bzw. mehr als 9 % (NPD in SN) in die Landtage (erneut in BB) einziehen.

Noch beunruhigender allerdings ist es, dass viele junge Menschen diese Kräfte gewählt haben. Nach einer Analyse der Forschungsgruppe Wahlen waren die Rechtsradikalen “... am erfolgreichsten ... bei jüngeren, formal niedrig gebildeten Männern. In Sachsen erreicht die NPD bei den 18- bis 29-jährigen Männern 21 Prozent, bei allen unter 35-Jährigen mit Hauptschulabschluss sogar 26 Prozent aller Stimmen. Aber auch bei den unter 30-Jährigen insgesamt schneidet die NPD im Freistaat mit 18 Prozent und die DVU in Brandenburg mit 14 Prozent besonders gut ab” (Forschungsgruppe Wahlen 2004). Es sind also nicht die alten Unbelehrbaren oder sonstige phantomhafte Gruppen, bei denen wir - zwar nicht beruhigt, aber dennoch beruhigter als heute - sagen könnten: lass gut sein, das gibt sich wieder, diese Haltung legt sich oder stirbt aus. Es sind vielmehr die Jungen und entsprechend besorgt fragt im Tagesspiegel Bundestagspräsident Wolfgang Thierse: “... ob da ein rechtsextremistischer parteipolitischer Nachwuchs heranwächst” und führt weiter aus, “... das ist ein niederschmetterndes Ergebnis. Da gibt es nichts zu beschönigen. Wer eine rechtsextreme Partei wählt, ist einerseits selbst dafür verantwortlich. Aber wir haben uns andererseits zu fragen: Was leisten die Schulen an Demokratieerziehung? Was passiert mit der Jugendarbeit?” (Tagesspiegel v. 21.09.2004, S. 4).

Die aktuellen Landtagswahlen sind es, die uns heute beunruhigen, aber die Grundtendenz ist nicht neu. Wir können mit der Akzeptanz der Demokratie insgesamt in Deutschland nicht zufrieden sein. Seit Ende der 1980er-Jahre, mit dem absehbaren Ende der auf stetige Steigerung setzenden Wohlstandsideologien, mit der einsetzenden globalen Dimension in der Politik, mit dem aufkommenden Wort von der “Politikverdrossenheit”, mit der politischen Herkulesaufgabe

der Wiedervereinigung in Deutschland und mit den ersten deutlich sichtbaren Gewalttaten gegenüber ausländischen Mitbürgern anfangs der 1990er Jahre in Mölln und Rostock (im Westen wie im Osten) fordert uns unsere Demokratie noch viel stärker, als in den scheinbar wohlgeordneten Zeiten davor. Jetzt ist sie nicht mehr so selbstverständlich da und funktioniert einfach. Sie braucht Wertschätzung und Aufmerksamkeit, "kritische Loyalität" und die Bereitschaft, sich für die demokratischen Verhältnisse und eine entsprechende politische Kultur einzusetzen. Damit ist nun erneut die Erziehung und vor allem auch die Schule mit gefordert - sie alleine wird es nicht richten, aber "Erziehung zur Demokratie" ist eine bedeutsame, wenn nicht gar die bedeutsamste Aufgabe der Schule und der Pädagogik heute.

Vor diesem aktuellen Hintergrund will ich nun einige Gedanken und Einsichten vortragen, die aus der Politikwissenschaft sowie der fachdidaktischen und schulpädagogischen Diskussion kommen. Da wir als Pädagoginnen und Pädagogen in Praxis und Wissenschaft uns nicht nur alleine auf den puren Glauben an das Gute im Menschen stützen können, unser eigener Wille alleine nicht zureichen wird und die eigene Praxiserfahrung nicht nur Routinen und Sicherheit bieten, sondern manchmal auch den Blick verstellen können, möchte ich Sie zu einem kleinen Gedankenspaziergang einladen: Ich beleuchte erst das Verhältnis von Demokratie und Politik im Sinne einer situativen Bestandsaufnahme (1.). Anschließend versuche ich, das Bezugssystem "Demokratie" für unsere Arbeit mit den Schulprojekten aus begrifflicher und theoretischer Sicht zu vergegenwärtigen (2). In einem dritten Schritt möchte ich "Demokratie lernen" und "Demokratisch Handeln" aus der Tradition der "Demokratie als Lebensform" (J. Dewey) skizzieren (3.), bevor ich versuche, einige Folgerungen für Projekte "demokratischen Handelns" zu ziehen (4.). Mit einem Ausblick schließe ich diesen Viererschnitt (5.).

1. Demokratie, Politik und Jugend - Eindrücke für eine Bestandsaufnahme

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

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

In Blick auf die Schule und das Lernen bietet sich eine ähnliche Wahrnehmung: Sie steht vor großen Herausforderungen, soll einen Wandel im Ertrag ihrer Aufgabe - also in der messbaren Qualität des Lernens und der Kompetenzaneignung bei den Lernenden - erreichen, sie muss die Ablösung bzw. Ergänzung einer Lehrergeneration (jedenfalls in den westlichen Bundesländern) schultern bei anhaltend knapper werdenden Kassen bzw. dem Gespenst der Schulschließung oder auch Zusammenlegung handhabbare Konzepte entgegen setzen (jedenfalls in den neuen Ländern). Sie muss sich in einer breiten Reformdebatte positionieren zwischen Ganztagschule, Autonomieerwartung, neuen Professionsbildern für die Lehrerschaft, ständig neuen Wirkungsdaten von PISA, IGLU, TIMSS und den OECD-Berichten sowie daraus folgenden Offensiven zur Qualitätssicherung einerseits und Zentralabitur andererseits. Sie muss das und eine Fülle an Forderungen und Veränderungsnotwendigkeiten mehr aufnehmen und umsetzen - variiert mit dem Faktor 16.

Erscheint da die Frage nach dem Bezugspunkt für ein Lernen, in dem die Bereitschaft zum Engagement und kritischen Eintreten für die offene Gesellschaft und die Demokratie entsteht, nicht etwas verwegen? "Politik" oder "Demokratie", ist das nicht ein Thema für akademische Kreise? Ich meine nein, denn im Nachdenken über Politik und Demokratie liegt auch einer der möglichen Zugänge, um mit dem Problem umzugehen: Politikverdrossenheit und Privatheit.

Es gibt nachweisbare Erscheinungsformen der Politik, die man unter dem Stichwort "Privatisierung und Banalisierung" zusammenfassen könnte. Hierzu gehören Phänomene wie der

“Mehr netto“-Wahlkampf der FDP bei der letzten Bundestagswahl und die gleichermaßen einfältige Kampagne 18 nebst zugehörigem Guidomobil des tragischen Duos Möllemann-Westerwelle. Dazu gehören bspw. auch die Plakatkampagnen im jüngsten Wahlkampf in Hamburg zum letzten Jahreswechsel. Warb doch die letztlich obsiegende CDU mit dem eingängigen und inhaltsreichen Satz “Alster. Michel. Ole”. Keine Bange: eine Archivrecherche wird gleichermaßen einfach Strukturiertes in den Kampagnen der SPD zutage bringen. Liegt hier möglicherweise einer der Gründe dafür, dass auf diese Weise praktisches politisches Handeln von Parteien gegenüber den Wählerinnen und Wählern nicht mehr transparent gemacht und legitimiert werden kann? Wäre nicht ein Wahlkampf auch eine Sache für Begründungsleistungen von politischen Entscheidungen und Programmen? Wenn nicht alles täuscht, ist der Stimmungswandel zwischen Prognosen und Ergebnissen für die SPD des brandenburgischen Ministerpräsidenten Platzeck am letzten Sonntag ein Beispiel dafür, dass es auch jenseits von Schlagworten funktionieren kann, Handlungspläne und -notwendigkeiten in der Politik zu verdeutlichen. Politik in der Demokratie braucht dringender denn je Argumente, Gespräch, Diskussion abwägende Debatten und Überzeugungskraft.

Dieses Phänomen kennzeichnet jedoch nicht alleine die deutsche Demokratie. Erinnern wir uns beispielsweise an die fast sechs Jahre zurückliegende Gefährdung der politischen Handlungsfähigkeit der damaligen amerikanischen Regierung durch die Clinton-Lewinsky-Affäre. Den Soziologen Frank Furedi führen solche Phänomene zu der These, dass die Öffentlichkeit der modernen westlichen Demokratien zunehmend unpolitischer wird, da das Privatleben der Regierenden mehr Interesse finde als ihre Amtsführung. Auch das Interesse der Öffentlichkeit an den homosexuellen “Outings” politischer Eliten in Deutschland: von Wowereit über Beust bis hin zu Westerwelle sowie das Interesse der Öffentlichkeit an dem jüngst durch das Kanzlerehepaar adoptierten russischen Mädchen deuten in diese Richtung. “Nur schwer lässt sich bezweifeln” so formuliert Furedi, “ dass wir in einer Zeit politischer Erschöpfung und gesellschaftlicher Teilnahmslosigkeit leben. Weniger und weniger Bürger gehen wählen, und kaum jemand will in die Nähe der Parteipolitik geraten. ... Der Rückgang der Mitgliederzahlen (in den Parteien europaweit, Anm.) geht einher mit einer verbreiteten Abkopplung der Bürger vom politischen Leben. Nur noch selten investieren sie Idealismus und Hoffnung in den politischen Wandel, und ebenso selten nehmen ihre politischen Neigungen systematisierte Form an. Was sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten geändert hat, ist vor allem die Bedeutung des Politischen selbst” (Furedi 2004). Nicht mehr die Menschen alleine wenden sich ins Private, vielmehr wird die Politik selbst zunehmend mehr ein Phänomen des Privaten.

Diesen Bedeutungswandel des Politischen sieht Furedi darin, dass selbst der Protest (eines der entscheidenden demokratischen Grundrechte), wo er zu greifen ist - wie bspw. in England gegen die Beteiligung der Regierung Blair am Irak-Krieg - eher dem Ausdruck einer Aufkündigung des "contrat social" als dem Entwurf einer Alternative oder wenigstens der politisch substantiellen Diskussion der Handlungsverhältnisse im politischen Problem gleichkomme. Das "... Misstrauen gegen das politische System und Argwohn gegen seine Autoritäten sind keineswegs per se progressive Reaktionen. Unter solchen Umständen können sich vielmehr Zynismus, Passivität und Fatalismus als öffentliche Haltung durchsetzen. ... Protestformen, die von dieser Haltung beeinflusst sind, spiegeln ihrerseits nur die Abkopplung von der Politik wider." Wenn der Massenprotest in England gegen den Irak-Krieg unter dem Leitspruch "Not in my name" stand, dann belege das eher eine persönliche Proklamation, nicht aber eine politische Idee oder Forderung. Alternativen würden nicht erdacht und diskutiert. Die Losung des "Nicht mit mir" verlange von niemandem, Stellung zu beziehen. So etwas habe nicht einmal eine taktische Funktion. Furedi sieht darin eine "... vorpolitische Geste. Auf eine individuelle Präferenz verweisend, ähnelte sie mehr einer Kündigung als einem Versuch, den Verlauf der Ereignisse abzuändern" (ebd.). Die Analyse trifft in weiten Bereichen m. E. die Demonstrationen gegen die Reform der Sozialgesetze im Zuge von Hartz IV.

Blickt man auf die Diskussion im Feld der Jugend und der Jugendkultur, taucht ein ähnliches Motiv auf. So entgegnete jüngst die junge Leipziger Autorin Juli Zeh auf den Vorwurf, die heutige Jugend sei "unpolitisch" folgende Sätze: "Meines Erachtens beruht dieses Phänomen allein auf einem terminologischen Missverständnis: Gemeint ist in Wahrheit gar nicht die Politik-, sondern die Parteiverdrossenheit. Die Angehörigen meiner Generation sind echte Einzelgänger; sie mögen sich nicht mit einer Gruppe identifizieren. Wenn einer schon Schwierigkeiten hat, eine Familie zu gründen – wie soll er dann bitte einer Partei beitreten? Wer sich heute als Teil einer Bewegung versteht, gerät schnell in den Verdacht eines Mangels an individueller Persönlichkeit und eines reichlich uncoolen, wenn nicht gar gefährlichen Herdentriebs. ... Man hat, unendlich paradox, die Politik zur Privatsache erklärt" (Zeh 2004).

Ich will das hier abbrechen, keineswegs als eindeutiges und meine Einschätzung in die politischen Verhältnisse der breiten Bevölkerungsmehrheiten und dort insbesondere der Jugend in den westlichen Demokratien unbedingt deckendes Erklärungsmuster deuten. Zum nachdenklichen Aufenthalt der eigenen Motive für ein demokratisches Engagement und das Eintreten für die Bürgergesellschaft allerdings eignet sich diese Beobachtung dennoch. Sie verweist uns auf eine

grundlegende Essenz allen Engagements im Felde des Demokratie Lernens: Dass wir jenseits des Engagements per se immer auch nach den Gründen für das Problem, die zur Debatte stehenden Handlungsalternativen und insbesondere dem Teil von Verantwortung, der jedem einzelnen von uns - die Schülerinnen und Schüler, um die es geht inklusive - zukommt, uns mit guten Gründen und in der Tradition der Aufklärung zuwenden müssen. Das Bemühen des “Demokratie Lernens” und der “politische Bildung” im Rahmen von Projekten “demokratischen Handelns” insgesamt braucht Erfahrungsräume, Aufgaben und nachvollziehbare Elemente, in denen Handeln und auch entsprechende Auswirkungen für die Lernenden sichtbar werden. Es braucht aber auch ein Motiv und eine Strategie der Aufklärung, die uns und vor allem die Jugendlichen vor der unübersichtbaren Tendenz zur Entpolitisierung des Politischen bewahren hilft.

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

Insofern mögen moralische Appelle und das Einfordern staatsbürgerlicher Tugenden kaum hilfreich sein, um Jugendliche heute in Projekte demokratischen Handelns einzubinden. Auf der anderen Seite ist die Addition einzelner individueller Motive in der Summe noch lange kein verantwortliches bürgerliches Handeln. Hierzu gehört eben doch die Bereitschaft, Verantwortung für den anderen zu übernehmen und das jeweilige Thema, um das es geht, unter dem Aspekt der Perspektivendifferenz oder auch Perspektivenübernahme zu erfassen.

Dazu brauchen wir neue institutionelle Arrangements innerhalb und außerhalb der etablierten Formen der Willensbildung. Die aktuellen Jugendstudien der letzten Jahre (Shell 2000, 2002, die CIVIC-Education -Studie der OECD ,die Partizipations-Studie der Bertelsmann-Stiftung und der Forschungsgruppe Wahlen), aber auch die Vielfalt der praktischen Erfahrungen, die unser "Förderprogramm Demokratisch Handeln" erschlossen hat, belegen ein großes gesellschaftliches Partizipationspotenzial gerade bei Jugendlichen, dass durch die eher unattraktiven und unflexiblen klassischen Formen der staatlichen Institutionen und insbesondere der alles überformenden Parteienpolitik nicht oder kaum erreicht wird. Ein Fachunterricht "Politik", der sich nur darauf bezieht, wird bei der Mehrheit der Jugendlichen vermutlich ebenfalls handlungsunwirksam bleiben. Dieser "Schatz" des prinzipiellen Interesses und der potenziellen Bereitschaft zum Engagement muss deshalb durch ein aufgabenorientiertes Lernen in Projekten gehoben und dann für die Aufklärung über Politik und die Erfahrung von Demokratie genutzt werden.

2. Demokratie und Demokratietheorie - jüngere wissenschaftliche Debatten

Ein Blick in die fachwissenschaftlichen Übersichtsdarstellungen, Lexika und Handbücher zu Politik und politischer Bildung gibt uns bei der Frage nach der Demokratie und der Demokratietheorie Fülle von fachwissenschaftlichen Definitionen, Ansätzen und Theorien. Man kann bspw. auf die Feststellung treffen, dass "es keine allseits akzeptierte Lehrmeinung (gibt), die sich in einer einzigen handfesten Definitionsformel verdichten ließe" (Guggenberger 1989, S. 130): elitistische Demokratietheorie, Ökonomische Demokratietheorie, Demokratietheorie der Pluralisten, die der sozialen Demokratie, die partizipatorische , die kritische und die komplexe Demokratietheorie nennt eine einschlägige angesehene Lehrschrift der Politikwissenschaften (Schmidt 1997), die zugleich auch konzediert, dass die Demokratie und ihre Theorie für die Wissenschaft und die Praxis beides zugleich sind: Problembewältiger und Problemerzeuger (ebd., S. 331).

Wir müssen uns hier nicht für eine dieser Theorien entscheiden, bevor wir uns an die Projektpädagogik machen. Wir können aber dennoch feststellen, dass wir uns auf einem bestimmten begrifflichen und durch die geschichtliche Entwicklung der modernen Gesellschaften des Westens (Europa und Amerika) beeinflussten Boden bewegen. Die Demokratie, von der wir bei unserer pädagogischen Aufgabe ausgehen, entsteht, so darf ich in Erinnerung rufen:

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

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

Dass aber auch in unseren Breiten die damit einhergehende Hoffnung einer breiten und umfassenden Beteiligung möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger an der staatlichen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht die einzige Option in der Einschätzung der Demokratie geblieben ist, kann - insbesondere angesichts der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert - kaum verhehlt werden. Demokratie ist nicht nur die institutionell geordnete Form der Verteilung von Macht und politischer Entscheidung auf möglichst alle, immerhin aber eine Mehrheit der regierten Bevölkerung, sie ist - auch als kulturelle Erscheinung und als Lebensform - eine wertverbundene und geschichtlich determinierte Kategorie.

Man muss dabei allerdings daran erinnern, dass konservative Kräfte insbesondere in Deutschland, aber auch andernorts im Raum der "westlichen Moderne" sich schon früh über die "Demokratisierung" mit einem negativen Beiklang geäußert haben: als "allgemein ehrenwerte Mittelmäßigkeit" betrachtete der Historiker H. v. Treitschke bereits 1864 die Schweizerische Eidgenossenschaft, Jacob Burkhardt sprach von "Massendespotismus" und "Kopfzahlstaat" (alles nach Schmidt S. 333). Dass in einer solchen Linie leicht die Argumentation um einen "starken Staat", der ja dann nicht die Masse beteiligungsbereiter und aufgeklärter Bürgerinnen und Bürger meint, zu einem eher demokratie-feindlichen Motiv werden kann, belegt die aktuelle Debatte bzw. politische Praxis in Blick auf den sogenannte "Kampf gegen den internationalen Terrorismus" in Europa, in den Vereinigten Staaten und v.a. auch in Russland. Wie schnell erwarten wir hier staatliches Handeln und fragen nicht mehr in jedem Falle kritisch nach der damit einhergehenden Einschränkung von Grundrechten und danach, dass Straftaten bewiesen werden müssen, jedenfalls nicht kollektiv ganze Bevölkerungsgruppen und ethnische oder kulturelle Minderheiten in Verantwortunghaft genommen werden können - etwa die Muslime in Deutschland und Europa für den fundamentalistischen Terror gegenüber den westlichen Staaten.

Aber auch in der politikwissenschaftlichen Diskussion um die weitere Entwicklung der Demokratie ist die Linie einer "bürgergesellschaftlichen" Weiterentwicklung, die auf die Erhöhung der Beteiligung der Bürgerschaft - also auf eine Verlagerung des Gewichtes von den Institutionen zu den Menschen hin - insgesamt zielt, bis heute nicht unumstritten. Einerseits sieht man gerade in diesem Feld ein Fülle möglicher Entwicklungen und Perspektiven zur Sicherung des freiheitlichen und sozialen Rechtsstaates - das ist beispielsweise ein entscheidendes Motiv für den Liberalismus in Deutschland in seiner (leider) alten Form - wie er von Gerhart Baum, Burkhard Hirsch und eben Hildegard Hamm-Brücher vertreten wird -, andererseits wird, gerade unter dem Aspekt der wirtschaftlichen Funktionalität, durchaus auch der Wunsch nach mehr Beteiligungsquote, mehr Partizipation in Frage gestellt: "Die liberale Demokratietheorie sieht die Legitimität moderner Demokratien auf einer Vielzahl von Zielwerten begründet, die in einem nicht auflösbaren Spannungsverhältnis zueinander stehen. Grundwerte wie Entscheidungseffizienz, der Schutz von Rechten und der Gemeinwohlbezug von Demokratie treten neben die Norm der Beteiligung ... Auf der Grundlage dieser demokratie-theoretischen Prämissen ist eine Krise politische Beteiligung nicht gleichzusetzen mit einer Krise der Demokratie" (Zittel 2004, S. 56). Das ist auf der theoretischen Ebene zwar geradlinig gedacht, vor dem Hintergrund der aktuellen Wahlergebnisse kann eine solche Theorie aber kaum befriedigen.

Der Demokratie-Begriff jedenfalls ist weiterhin ein Stein des Anstoßes und ein Kreuzungspunkt unterschiedlichster Interesse, Deutungen und Einsichten in die Genese und die weitere Entwicklung von modernen Gesellschaften, das lässt sich festhalten. Demokratie ist nicht einfach nur gut, weil wir hier sie schätzen. Sie will immer wieder neu begründet und gelebt werden und steht möglicherweise schneller zur Disposition, als uns lieb ist. Sicher ist allerdings auch, dass eine der Grundlagen für ein pädagogisch angereichertes Demokratie-Verständnis, wie es die Basis für das Förderprogramm Demokratisch Handeln bildet, in einer starken Gewichtung auf den Möglichkeiten bürgergesellschaftlicher Weiterentwicklung der Demokratie liegt. Eines allerdings wissen wir auch: Allein theoretisch lässt sich die demokratische Frage nicht lösen. Sie benötigt das Engagement der Pädagogik in Schule, Jugendarbeit und in der Familie.

3. "Demokratisch Handeln" und "Demokratie-Lernen"

Eine der pädagogischen und demokratietheoretischen Grundlagen für das Förderprogramm

Demokratisch Handeln und die damit verbundene Einschätzung und Kooperation mit Projekten in Schule und Jugendarbeit leitet sich aus der Philosophie und Pädagogik des amerikanischen Pragmatismus her. Entscheidend ist hierbei, wie Erfahrungslernen, Handeln und Demokratie bei John Dewey in einem Bedingungs-zusammenhang gesehen werden.

Von grundlegender Bedeutung für das Verständnis von Erziehung und Demokratie ist die Kategorie der Erfahrung. "Jede Erfahrung", so bestimmt Dewey diesen Begriff in seiner Schrift "Art as an Experience", ist "das Resultat einer Interaktion zwischen einem Lebewesen und irgendeinem Aspekt seiner Umwelt". Die Erfahrung hat immer zugleich eine aktive und passive Seite: "Die aktive Seite ist Ausprobieren, Versuch - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück". Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, desto größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung führt noch zu keiner für das Lernen fruchtbaren Erfahrung ; wesentlich ist, dass das Handeln und seine Folgen sich mit Reflexion verbinden, ja, Dewey fordert sogar ein "Maximum an Bewusstheit" und an "intellektueller Verantwortung" der Schüler für deren eigenes Lernen. Das soll hier nochmals unterstrichen werden: Erfahrung ist mehr als die Folge "intentionalen oder absichtsvollen Handelns". Nicht zuletzt deshalb sind Projekte für uns nicht allein geplante pädagogische Aktivitäten, sondern v.a. auch Reaktionen auf Themen und Aufgaben des Gemeinwesens, an denen durch Handeln gelernt werden kann

Deweys Verständnis von Demokratie hängt mit dieser Auffassung von Handeln und Erfahrung unmittelbar zusammen. "Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform. Sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung". Die Erfahrungen der Einzelnen und der Gesellschaft konstituieren wesentlich die Demokratie als Lebensform, als die menschliche Sphäre, die das Handeln des Einzelnen erst ermöglicht: Dem entspricht auch Deweys Überzeugung, Demokratie müsse eine Gesellschaft etablieren, bei der alle Mitglieder mitwirken und mitbestimmen können. Besonders wichtig ist hierbei die Wechselseitigkeit von Rechten und Pflichten: In der Demokratie sind alle Mitglieder verpflichtet, mitzuwirken und mitzubestimmen. Der Einzelne muss für die Demokratie Leistungen nach Maßgabe seiner Fähigkeiten erbringen und umgekehrt muss die demokratische Gesellschaft diese Leistung beim Einzelnen fördern. Schon deshalb soll die Beteiligung aller an der Demokratie angestrebt werden: "Wenn jedoch die Demokratie einen moralischen und idealen Sinn hat, so

kann es nur der sein, dass für die Gesellschaft wertvolle Leistungen von allen verlangt werden, dass aber auch die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer besonderen Fähigkeiten allen gegeben wird". Schon hier ist eine Form des Zusammenhanges von Fordern und Fördern erkennbar. Gerade in der Schule - wie auch in der Demokratie als Lebensform - müssen die Talente und Fähigkeiten der Lernenden vielfältig zur Geltung kommen. (Sie haben hier ja Projekte vorgestellt und diskutiert, die genau an dieser Stelle ansetzen.)

Erziehung ist - mit Dewey gesprochen - in zweierlei Hinsicht wichtig. Sie ist ebenso "beständige Erneuerung der Erfahrung" im Wechsel der Generationen und zugleich notwendige Voraussetzung für die Demokratie. Denn die Demokratie setzt Erziehung in besonderer Weise voraus, da sie auf freiwilliger Bereitschaft und Überzeugung gründet. Dabei sind Kinder und Erwachsene insofern aufeinander angewiesen, als der Fortbestand des sozialen Lebens überhaupt ohne ein andauerndes Lehren und Lernen nicht denkbar ist. Schon das Zusammenleben als solches, der Umgang miteinander, hat eine erziehende Seite. Der Zusammenhang von Demokratie, Handeln und Erziehung in Deweys Sicht lässt sich - mit einem Konzept und Begriff von Peter Fauser (199x) - insgesamt als eine "generative Praxis" bezeichnen, in der zum einen Erfahrungen und Lebensformen von einer Generation an die nächste weitergegeben, zum anderen beständig neue Formen der Konkretion von Erfahrung und Demokratie hervorgebracht werden.

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

In Umrissen wird hier das Konzept der "Demokratie als Lebensform" sichtbar, dass in der

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

Eine moderne Variante der Dewey-Rezeption hat schließlich die Pädagogik der 1970er und 80er-Jahre geprägt. Hierzu gehören die großen modernen reformpädagogischen Projekte von Hartmut von Hentig, dessen Stimme bis heute in dieser Diskussion eine wesentliche Rolle spielt: die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Dazu gehört auch die Tübinger Tradition einer pädagogischen "Wissenschaft für die Praxis" (Flitner 1978), die schließlich in das große Schulentwicklungsprojekt und -konzept des "Praktischen Lernens" geführt haben (Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung 1988, Projektgruppe Praktisches Lernen 1998) und im umfassenden Sinne die schulpraktische Grundlegung unseres Förderprogramms waren. Dazu gehören ferner Schulen wie die "Helene-Lange-Schule" in Wiesbaden, die sich dezidiert auf diese Traditionslinie bezieht (Riegel 2004) oder die Grund- und Hauptschule Ammerbuch-Altlingen, auch sie aus dieser Quelle schöpfend (Scheufele 1996).

4. *Folgerungen für Projekte demokratischen Handelns*

Was können wir daraus für die Tauglichkeit des Begriffs "Demokratie" als Grundlage pädagogischer Anstrengungen folgern, die auf Erhöhung der kritischen Akzeptanz der offenen Gesellschaft und der demokratischen Ordnung mit ihren Wertstandards ausgerichtet sind?

- Demokratie ist für die Projekte, die im Förderprogramm "Demokratisch Handeln" zusammengeführt werden, eine besondere pädagogische und zugleich politische Qualität, auf die es uns bei der Einschätzung der Wettbewerbseinsendungen entscheidend ankommt.
- Demokratie wird dabei nicht in erster Linie als rationales Verfahren zur Organisation von Macht und Entscheidung verstanden, sondern vielmehr als "gelebte Qualität des Alltags"

im Deweyschen Sinne der “miteinander geteilten Erfahrung” verstanden. Die zusammenfassende Rekapitulation des Dewey-Konzeptes hat dabei allerdings gezeigt, dass die dort gemeinte Erfahrung nicht unabhängig ist von der Rationalität des wechselseitigen Umgangs und der kritisch-vernünftigen Organisation von Macht- und Entscheidungsfragen. Die Kategorie der Erfahrung in diesem Konzept auf reine “Sozialität” zu reduzieren, wie uns dies vor allem aus den Reihen der Fachdidaktik politischer Bildung massiv entgegengehalten wird, liegt uns fern.

- Demokratie ist kein institutioneller und verfahrensbezogener Selbstzweck. Alle unsere Projekte zeigen, dass eine vernünftige Auseinandersetzung mit der demokratischen Frage in starkem Maße von einem Thema, einem Gegenstand oder einer Aufgabe abhängig ist, an der sich die demokratische Rationalität zeigen kann. Indem Schülerinnen und Schüler sich gemeinsam mit Ihren Lehrerinnen und Lehrern Aufgaben stellen, die für die Politik im Großen wie im Kleinen (also auf lokaler oder regionaler Ebene) wichtig sind, wird die Notwendigkeit, sich in die Vernunft des abwägenden Argumentierens, der gemeinsamen Entscheidung, der kritischen Informationsbeschaffung und der jeder gremienpolitischen Einflußnahme vorausgehenden fachlichen Expertise zwingend einsichtig. Der Lerneffekt ist um ein Vielfältiges größer als pures Lernen aus dem Lehrbuch oder künstlich erzeugtes Modell-Lernen dies erreichen könnte.
- Demokratie als grundlegendes Konzept der uns interessierenden und von uns geförderten Projekte ist selbstverständlich der Tradition der westlichen Moderne, ihres Liberalismus und Vernunftgebrauchs sowie dem Rechts- und Sozialstaatsgebot verbunden. Pure Sozialromantik und Mehrheitsentscheidungen aus Prinzip sowie bspw. eine unreflektierte Gleichmacherei von Interessen in den Gegensatzpaaren bspw. von Frieden vs. Gewalt, Toleranz vs. Intoleranz, Vernunftgebrauch vs. Ideologie werden durch die expertenhafte Begutachtung der uns vorgelegten Projekte abgelehnt. Dass es zwangsläufig die Situation gibt, sich mit solchen Projekten auseinander setzen zu müssen, kann wohl kaum vermieden, durch pädagogische Vernunft aber wohl ausgeglichen werden.

Ausblick

"Tätige Freiheit ist keine Selbstverständlichkeit. Das gilt insbesondere im öffentlichen Raum. Die Demokratie ohne Demokraten zerstört sich selbst. ... Die andere Seite des neuen Autoritarismus

ist die Gesellschaft der couch potatoes, der Fernsehzuschauer, die ihre Tage Kartoffelchips kauend auf dem Sofa verbringen und auf dem Bildschirm eine Welt passieren lassen, an der sie keinen Anteil mehr haben und bald auch keinen mehr haben können." (Dahrendorf 2002, S. 9)

"Das unsägliche Wort von der Politikverdrossenheit kann als Vorhang mißbraucht werden, hinter den man sich in eine Privatisierung ohne Anteilnahme am Zusammenleben zurückzieht. Die einen machen Politik. Die anderen begnügen sich mit Verdrossenheit. Verdrossen gegen wen? Gegen die Politik? Warum nicht auch gegen sich selbst? Wenn Freiheit das Geheimnis der Demokratie ist, dann ist es eine Freiheit zur Beteiligung und Mitverantwortung" (von Weizsäcker 1997, S. 468/469)

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

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

Literatur

- Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hg.): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum. Weinheim/Basel 1993.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Herausgegeben im Auftrag der Theodor-Heuss-Stiftung und der Akademie für Bildungsreform. Opladen 2001
- "Da gibt es nichts zu beschönigen". Interview mit Bundestagspräsident Wolfgang Thierse. In: Der Tagesspiegel v. 21.09.04. S. 4.
- Dahrendorf, R.: Liberale Ordnung. Ein Plädoyer für Tätigkeit. In: FAZ Nr. 80, 6. April 2002, S. 9.
- Dewey, J.: Art as Experience. Chicago 1934.
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993 (erstmalig: Democracy and Education 1915).
- Fauser, P.: Bildung des Willens. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums "Schule der Demokratie". Tübingen/Hamburg 1990 (21995).
- Fauser, P.: Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. (unveröff. Habilitationsschrift). Tübingen 1991.
- Flitner, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24(1978), S. 183-193.
- Forschungsgruppe Wahlen: Erfolge der rechten Parteien. Im Internet am 21.09.04, 18.00 h unter: http://www.forschungsgruppe.de/Aktuelles/Erfolge_der_Rechten/
- Furedi, Frank: Einsamer Protest der Massen. In: Die Zeit 10/2004 v. 26.02., S. 10
- Guggenberger, B.: Demokratie 1989.
- Politische Partizipation in Deutschland. Empirische Bestandsaufnahme der Forschungsgruppe Wahlen e.V. im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2004; Zusammenfassung im Internet am 21.09.04 unter: www.bertelsmann-stiftung.de/medien/pdf/StudiePolitischePartizipationZusammenfassungundAusblick.pdf
- Projektgruppe Praktisches Lernen: Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/Basel 1998.
- Riegel, E.: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Frankfurt a. M. 2004.
- Scheufele, U.: Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Das Altinger Konzept. Weinheim 1996; Sie he dazu auch im Internet: www.altinger-konzept.de
- Schmidt, M.: Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen 1997.
- Weizsäcker, R. v.: Vier Zeiten. Erinnerungen. Berlin 1997.
- Zeh, Juli: Wir trauen uns nicht. Viele Schriftsteller halten Politik für Expertenkram – und vor allem für Privatsache. In: Die Zeit 11/2004 vom 04.03., S. 53.
- Zittel, T.: Partizipative Demokratie und Politische Partizipation. In: Kaiser, A./Zittel, T. (Hrsg.): Demokratietheorie und Demokratieentwicklung. Festschrift für Peter Graf Kielmansegg.

Wiesbaden 2004, S. 55-74.