

## **Demokratie lernen und leben: demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben \***

Wolfgang Edelstein

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Ein wenig unerwartet, ja fast könnte man sagen: unverhofft, ist Demokratielernen im Jahre 2005 auf die Tagesordnung in Europa gelangt. Der Europarat hat das Jahr 2005 zum *European Year of Citizenship Through Education* ausgerufen. Die Europäische Kommission hat Demokratie und Menschenrechte als Bildungsziele in den Entwicklungsrahmen des Lissabon-Prozesses gestellt, der die EU zur hoch entwickelten Wissensgesellschaft machen und damit wirtschaftlich, sozial und kulturell auf eine Spitzenposition in der Weltgesellschaft bringen will. Die OECD hat mit dem Programm *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) die Ziele ihrer Bildungspolitik in den Kontext einer umfassenden Konzeption demokratieförderlicher Lernprozesse gestellt. Die drei Kernkompetenzen der DeSeCo-Gruppe

- selbstständig handeln können
- moderne Instrumentarien der Information, Kommunikation und des Problemlösens konstruktiv nutzen können und
- in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln können,

die auch das Testprogramm der PISA-Studien ab 2009 beeinflussen sollen, wurden von der OECD in den Rahmen der für die Europäische Union insgesamt definierten *Leitwerte* Menschenrechte, Demokratie, soziale Integration und Nachhaltigkeit gestellt. Sie sollen die Menschen in die Lage versetzen, das Leben in einer – wie es in den entsprechenden Texten formuliert ist – wohlgeordneten demokratischen Gesellschaft zu gestalten. Demokratielernen ist also europaweit in den Mittelpunkt schulischer Aufmerksamkeit und schulischer Aufgaben gerückt.

Die Frage ist nun, was das ist: *Demokratielernen*. In Bezug auf die Zielsetzung unterscheiden sich Länder, Traditionen, Schulkulturen nicht unerheblich voneinander. Doch über Schulsysteme und Ländergrenzen hinweg gibt es eine spürbare Bewegung in eine mehr oder weniger gemeinsame Richtung, die man vielleicht vorsichtig so umschreiben könnte: das von allen an-

---

Einführende Bemerkungen zum 10. Gespräch über Bildung „Demokratie lernen durch Handeln“ der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, 11. November 2005.

erkannte, normativ legitimierte und politisch transnational vereinbarte Ziel *education for citizenship*, *éducation pour la citoyenneté*, Erziehung zur Demokratie, Demokratielernen, Kompetenzen für demokratisches Handeln ist auf die Erfahrung einer Lebensform angewiesen, in der junge Menschen Elemente einer demokratischen Praxis für das Leben erwerben können. Die verschiedenen Ansätze, Wege und Methoden lassen sich zusammenfassend so charakterisieren, dass Schule einen Erfahrungsraum bieten soll, in dem im Kleinen geübt wird, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll. Auf dem Hintergrund der internationalen Diskussion kann folglich als Ziel bestimmt werden, die Schule als demokratische Lebensform zu gestalten, um – mit einem Ausdruck von Jürgen Habermas – entgegenkommende Verhältnisse für die Entwicklung von Kompetenzen herzustellen, die zur Teilhabe und Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform befähigen. Wo Schulen entgegenkommende Verhältnisse für die Entwicklung einer zivilgesellschaftlichen Praxis der Kooperation und Partizipation entwerfen, sollen Wachstumskerne für Demokratie entstehen. Schule als demokratische Lebensform bedeutet nicht, dass zwischen einer partizipatorischen Regulierung der Schulgemeinschaft und ihrer Konflikte und der demokratisch-parlamentarischen Herrschaftsform mitsamt den für diese repräsentativen Institutionen eine Analogie besteht. Es geht nicht darum, die demokratisch verfasste Herrschaft in der Schule zu simulieren, sondern um die entwicklungsangemessene Praxis der Partizipation, der Deliberation und der Verantwortungsübernahme. Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule einen *demokratischen Habitus* erwerben. Deshalb muss Schule so gestaltet werden, dass sie einen demokratischen Habitus erzeugt.

Was kann die Schule tun, um einen demokratischen Habitus ihrer Schüler zu erzeugen? Dies war die Frage, die um die Jahrtausendwende angesichts Entwicklungen in der Jugendszene von den Urhebern des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ aufgeworfen wurde. Es ist einzuräumen, dass diese Frage seinerzeit verhältnismäßig naiv gestellt wurde und dass die Reformprozesse auf europäischer Ebene damals noch zu wenig reflektiert wurden, obwohl der Blick über den Zaun, vor allem nach England, bereits damals sehr informativ hätte sein können. Das Programm „Demokratie lernen und leben“ wurde seinerzeit vor allem durch den zunehmenden Druck rechtsextremistischer, rassistischer und demokratiefeindlicher Gruppen motiviert, der als Herausforderung begriffen und den Anlass für die Entwicklung von programmatischen Antworten auf die von diesen ausgehende Bedrohung bot. Vermutlich wurde das Programm nicht zuletzt deshalb von der Bund-Länder-Kommission und den bildungspolitischen Instanzen des Bundes und der Länder und seitens der Verwaltungen angenommen,

weil diese mit den Autoren des Programms angesichts der Ereignisse von Rostock, Hoyerswerda und Solingen, angesichts lokaler Gewalt und „national befreiter Zonen“ vor allem in den neuen Bundesländern das Unbehagen, und über dem Unbehagen die Überzeugung teilten, im Verbund mit zivilgesellschaftlichen Initiativen wie Civitas, Entimon oder Xenos zur Abwehr antidemokratischer Entwicklungen in der Jugendszene auch in den Schulen nachhaltig wirksam werden zu müssen.

Das Programm „Demokratie lernen und leben“ hat als deutsches Schulentwicklungsprogramm deutsche Adressaten. Freilich reichen aus jugendpsychologischer und sozialwissenschaftlicher Sicht Anlass und Begründung über die rechtsextreme Szene vor allem in Ostdeutschland hinaus. Denn diese kann als lokaler und historisch-kontextuell spezifischer Ausdruck eines komplexen Generationenkonflikts begriffen werden, der die ökonomische, soziale und kulturelle Integration der jungen Generation zwar unterschiedlich intensiv und radikal, doch im Prinzip weltweit in Frage stellt. So erscheinen die Ereignisse in Frankreich im Spätherbst 2005 als aufschreckendes Beispiel für die Folgen von Ausgrenzung und Anomie. Es würde zu weit führen, die weltweiten Prozesse der Globalisierung, Detraditionalisierung und Individualisierung an dieser Stelle im Blick auf ihre Auswirkungen auf die Sozialisation der heute lebenden Jugendkohorten genauer zu analysieren. Es muss hier genügen, auf die Schwächung von Normen, Autoritäten, Institutionen und Traditionen, auf die zunehmende Anomie hinzuweisen, die traditionelle Muster der Integration und Sozialisation auch der Schulen in Frage stellen.

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen schien deutlich, dass die Antwort auf eine rechtsextreme Mobilisierung, auf die politische Verführung durch rechte Demagogen sich nicht bloß auf die herkömmliche politische Aufklärung oder auf die Mittel des politischen Unterrichts beschränken konnte, so wichtig diese sind. Denn diese gab es ja ohnehin. Sie waren Teil des schulischen Unterrichts und der Jugendarbeit, der Aufgaben der Zentralen für politische Bildung und der Gedenkstättenpädagogik und hatten doch der beunruhigenden Zunahme des rechtsextremen Potenzials nichts nachhaltig Wirkungsvolles entgegenzusetzen vermocht. Die Bereitschaft, rechtsextreme Parolen aufzunehmen, rechtsextreme Musik zu hören und vor allem, sich extremen Gruppen anzuschließen, hat Voraussetzungen, die sich ganz offensichtlich nicht einer bloß kognitiven Aufklärung fügen, die im Rahmen der rigide organisierten Stundentafel der üblichen Halbtagschule bestenfalls eine oder zwei Wochenstunden beanspruchen kann. Das kognitive Programm findet schließlich vorwiegend in akademisch struk-

turierten und akademisch begründeten Unterrichtsfächern statt, die einen fachspezifischen Kanon transportieren, der wenig geeignet ist, demokratische Tugenden und Handlungskompetenzen integrationsintensiv zu fördern, den demokratischen Habitus zu entwickeln, der junge Leute zum Handeln in der zivilen Gesellschaft befähigt: Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, die Bereitschaft, Probleme in Gruppen zu verhandeln und zu lösen, Konflikte fair und verständnisorientiert zu regeln, Initiative zu ergreifen, Handlungen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Die Kompetenzen, Fähigkeiten und Tugenden, die dazu erforderlich sind, müssen vor allem in partizipatorischen Prozessen in den Schulen gefördert werden. Dazu gehören Perspektivenkoordinierung und soziale Sensibilität, Gerechtigkeitssinn und Verantwortungsbereitschaft, Zivilcourage, Toleranz, Loyalität und ziviles Engagement. All dies sind Elemente eines komplexen Ensembles aus Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Motivationen und Handlungsbereitschaften, die mit einem Wort als „*demokratische Handlungskompetenz*“ bezeichnet werden können. Das aber ist weder das unmittelbare Ziel noch das Ergebnis des politischen Unterrichts. Die viel zitierte internationale *Civic Education Study* der IEA, die 1999 in 28 Ländern einige zentrale Konstrukte demokratischer Handlungskompetenz bei 14-Jährigen überprüft hat, förderte für Deutschland entsprechend enttäuschende Befunde zutage: Das relevante *Wissen* war eher mittelmäßig, das *Engagement* gering und die *Einstellung* zu Fremden („Ausländern“) war feindseliger als anderswo. Kein Ausweis also für eine gelungene Sozialisation demokratischer Tugenden oder für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz.

Damit sind wir unvermittelt auf den Weg verwiesen, den die anderen europäischen Länder eingeschlagen haben. Diesen Weg hat der Europarat herausgestellt; die englische Schulreform hat ihn vor einigen Jahren offenbar mit Erfolg beschritten; auf ihn laufen die amerikanischen Debatten über die *civic mission of schools* und die so genannte *character education*, d.h. Strategien zum Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen hinaus. Dies ist ein Weg, den die deutsche Reformpädagogik bereits vor hundert Jahren durchdacht und in Landerziehungsheimen und Modellschulen vielfach erprobt hat; ein Weg, den auch das Programm „Demokratie lernen und leben“ vorschlägt, damit Schüler je individuell, vor allem jedoch gemeinsam in ihren Gruppen zum Ziel demokratischer Handlungskompetenz gelangen. Dieser Weg ist die *Entwicklung demokratischer Schulqualität*, die in durchaus variablen Ausprägungen und Formen die Praxis demokratischen Handelns in Schulen institutionalisiert und an der dabei gewonnenen Erfahrung alle an der Schule beteiligten Akteure nachhaltig teilhaben lässt. Der demokratische Habitus, der durch eine solche Erfahrung erworben wird und der sich durchaus

empirisch-praktisch beschreiben lässt, bildet, so das Ziel, die Hoffnung und die Hypothese, Demokraten für das Leben, für ein Leben in der Demokratie. Die demokratische Schule, die Schule als Demokratie hat den Auftrag, bei allen an der Schule beteiligten Akteuren – Lehrern, Schülern, Eltern und anderen Mitwirkenden aus der zivilen Gesellschaft – den Bildungsprozess zur demokratischen Handlungskompetenz zu fördern. Dies ist es, was mit der Konstruktion entgegenkommender Verhältnisse in der Schule gemeint ist: In der Schule sollen Verhältnisse entstehen, soll eine Praxis kultiviert werden, die allen Beteiligten ermöglicht, Kompetenzen für verantwortliches Handeln in der Zivilgesellschaft zu erwerben.

Hartmut von Hentig hat in seinem Buch („Die Schule neu denken“, 2003) von der Schule als Polis gesprochen. Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ ist in seinen Ansätzen weniger radikal geblieben und hat als mögliche Ansatzpunkte für ein *Entwicklungsprogramm für demokratische Schulqualität* nicht den Aufbau einer Schulrepublik, sondern vier so genannte *Module* definiert, von denen eine Entwicklung zur demokratischen Schule ihren Ausgang nehmen könnte: Unterricht, Projekte, Partizipation (bzw. Schule als Demokratie) und Öffnung der Schule (bzw. Schule in der Demokratie). Jedes dieser vier Module bietet variable Möglichkeiten zu einer demokratischen Praxis, und von jedem, so die Vorstellung, sollte eine Dynamik ausgehen können, welche die Schule als Ganze demokratisch umgestaltet. *Unterricht* wird im Programm als Ort für Aushandlungsprozesse und Feedback bestimmt, als Ort demokratischer Deliberation und Kooperation, in der die Beteiligten respektvoll und im Geiste gegenseitiger Anerkennung miteinander umgehen. *Projekte* als didaktische Großform bieten die Gelegenheit zu gemeinsamer Planung, gleichberechtigter Kooperation, effizienter Durchführung, verständiger Evaluierung und gerechter Bewertung und sind insofern geradezu paradigmatische Gelegenheitsstrukturen für eine demokratisch gestaltete Praxis. Projekte müssen dann freilich eine zentrale Funktion im geistigen Leben der Schule und ihrer Schüler erfüllen und nicht die marginale Aufgabe, leere Tage am Rande des Schuljahres mehr oder weniger opportun zu füllen. *Partizipation* ist eine zentrale Kategorie der Demokratie und ein grundlegendes Strukturmerkmal einer zivilen Gesellschaft. Die gesamte Schule kann von der Basis ausgehend partizipativ gestaltet werden, sogar ohne viel an ihrer Organisation zu ändern, und doch wird sie durch den Aufbau partizipatorischer Legitimationsformen von Grund auf verändert. So kann der Klassenrat als grundlegende Formation einer partizipatorischen Organisation gelten, die Kommunikation, Deliberation, Problemlösen, Delegation und Repräsentation und damit alle relevanten demokratischen Prozesse intern miteinander verbindet. Die *Öffnung der Schule* auf die Gemeinde mithilfe sozialer oder politischer Projekte, insbe-

sondere des Service-Learning, übt Formen der Partizipation über die Schule hinaus in Handlungsfeldern der Zivilgesellschaft ein und ermöglicht es, sinnvolles Handeln in der sozialen Welt mit der Aufklärung des Handlungskontextes im projektbegleitenden Unterricht zu verknüpfen.

Diese Beispiele werden als Ausgangspunkte für die Entfaltung einer Dynamik entworfen, die perspektivisch die ganze Schule ergreifen und im Idealfall in eine demokratische Polis transformieren können und sollen. Zweifellos, und dies ist eine ernüchternde Erkenntnis auch aus diesem Modellprogramm, können solche Projekte auch gegen ihre Intention in der Schule marginal und randständig bleiben, ohne die Erfahrungsbasis zu bilden, auf der die Akteure der Schule zu einer demokratisch handelnden *Community* zusammenwachsen können. Tradition und Organisation der deutschen Schule begünstigen den Alleingang, erschweren die Kooperation, bringen das Prinzip der Anerkennung als leistungsfeindliche Kuschelpädagogik in Verfall und belasten die Verwirklichung demokratischer Verhältnisse mit der in die Schulen hineinwirkenden Trägheit des Systems. Gegen diese Trägheit müssen die Handelnden im Programm an jeder teilnehmenden Schule ihre Kräfte bündeln, wenn sie in der Schule eine demokratische Lebensform als die der Schule ihre Gestalt gebende Kultur zur Geltung bringen wollen.

Modellprogramme sind auf *Transfer* hin entworfen und gewinnen ihre Legitimität aus ihrer Eignung zum Transfer. Doch gerade der Transfer scheint eine Schwäche des Programms „Demokratie lernen und leben“ anzuzeigen. Die Vorstellung, dass das Programm aus sich selbst überzeugend genug ist, um auf andere Schulen überzuspringen und deren demokratische Transformation in die Wege zu leiten, erscheint aus heutiger Sicht reichlich optimistisch. Wir müssen darüber nachdenken, welche Bedingungen eine Systementwicklung begünstigen können, die zu einer demokratischen Transformation der Schule führen würde. Vielleicht hilft hier die Entwicklung in der EU, im Europarat und vor allem in der OECD, die den individuellen Kompetenzerwerb in einer demokratischen Schule in den Zusammenhang von Individualisierung, Modernisierung und Effizienzsteigerung stellen und folglich die demokratische Schule mit Leistungsgründen legitimieren. Nach dieser Auffassung sind nur demokratische Schulen in der Lage, die Individuen zu ermutigen und zu motivieren, die Leistungen zu erbringen, die für ein Überleben in der heraufziehenden globalisierten Wissensgesellschaft erforderlich sind. Dieses funktionalistische Argument wird nicht jeden überzeugen, schon gar nicht jene Demokraten, deren Argumente für eine demokratische Gesellschaftsform sich nicht

auf funktionalistische Begründungen beschränken. Eine größere Kraft könnte das Argument der OECD entfalten, dass soziale Kohäsion und Integration die universelle Anerkennung aller Individuen impliziert, während die soziale Inklusion selbst die Voraussetzung eines bruchlosen Funktionierens moderner Gesellschaften ist. Integration und Anerkennung sind folglich Grundvoraussetzungen einer guten Gesellschaft, und diese können und müssen im Bildungsprozess der Individuen, praktisch also in den Schulen, geschaffen werden. Mit diesen letztlich funktional formulierten Gründen treten EU und OECD für eine demokratische Schule ein: weil diese kompetentere Mitglieder einer auf Kompetenz zunehmend angewiesenen Gesellschaft erzieht. Das Kompetenz-Argument ist wichtig, nachvollziehbar und empirisch stichhaltig, wie bereits die PISA-Studien wenigstens teilweise belegen konnten und sicher in Zukunft besser werden belegen können, sollten ab 2009 tatsächlich unmittelbar demokratierelevante Schlüsselkompetenzen in das Testprogramm aufgenommen werden. Freilich dürfte es auch dann pädagogisch wichtiger sein, dass eine demokratische Schule ihrer inneren Logik entsprechend die humanere, gerechtere, inklusivere und deshalb auch nachhaltigere Schule ist; als Lebenswelt für Kinder und Jugendliche einfach eine bessere Schule!