

Wolfgang Edelstein

Bildung, Teilhabe, lebendige Demokratie: warum Demokratie lernen, wozu Demokratie lernen, wie Demokratie lernen

„Demokratie muss man lernen, immer wieder, an jedem Tag, nicht nur an Wahlen“, schreibt Heribert Prantl in einem Leitartikel der Süddeutschen Zeitung (19.03.2012). Wir wollen diesen Imperativ bestätigen und die Aussage durch einige Fragen ergänzen und erweitern. Der Zusammenhang von Bildung, Teilhabe und Demokratie wirft die zentralen Fragen auf, deren Beantwortung wir uns in Beiträgen dieses Bandes direkt oder indirekt zuwenden wollen: *warum* Demokratie lernen, *wozu* Demokratie lernen, *wie* Demokratie lernen; welche Bedingungen dafür in der Schule überwunden, welche Bedingungen dafür geschaffen werden müssen. Diese Fragen und die versuchten Antworten sollen einen Beitrag zum Verständnis des Zusammenhangs von Bildung, Teilhabe und lebendiger Demokratie leisten. Um diesen einleitenden Beitrag kurz zu fassen, wird ein komplexes Thema freilich vereinfachend und thesenförmig abzuhandeln sein.

Warum in der Schule Anstrengungen zum Demokratielernen unternehmen?

Zunächst: Demokratie ist einerseits *Verfassungsgebot* und andererseits *Erziehungsziel* in allen Schulgesetzen der Republik. Das ergibt sich aus den Menschenrechtsbestimmungen des Grundgesetzes (Artikel 1-19): Demokratie, Menschenwürde,

Freiheit, Gleichheit, Inklusion (d.h. Sozialstaatsgebot). Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, das Inklusionsgebot sind mittlerweile einklagbares Recht. Die europäischen Länder haben einen Pakt zur Demokratieerziehung geschlossen, der sie zu *education for citizenship* und *human rights education* verpflichtet. Die philosophisch-rechtlichen, die historischen Traditionen, die den normativen Sachverhalt rekonstruieren und auslegen, sollen hier nicht unser Thema sein, das wäre ein anderer Beitrag. Ich ziehe indessen daraus einige zwingende Schlussfolgerungen. Demokratie ist keine Naturgegebenheit und niemand ist als Demokrat geboren („Die Demokratie fällt nicht vom Himmel“). Das Demokratiegebot impliziert einen doppelten Anspruch: den Anspruch, den die Bürger gegen die Institutionen haben, und den Anspruch, den die Institution gegen ihre Mitglieder hat. Diese Ansprüche setzen *Erziehung zu demokratischer Teilhabe* und *Erziehung zu Verantwortung* voraus. Demokratiepädagogik ist das Bemühen, diese Ansprüche auf der Ebene der Schule einzulösen.

- (a) Der Anspruch der Bürger gegen die Institution (also der Anspruch, den die Akteure, allen voran die Schüler und Eltern gegen die Schule haben), besteht im *Recht auf Teilhabe* sowie auf die erforderlichen materiellen, vor allem aber personellen und nicht zuletzt die zeitlichen *Ressourcen*, um Teilhabe angemessen zu realisieren.

(b) Die Institution hat gegen ihre Mitglieder, die zugleich ihre Klienten sind, den Anspruch auf deren kritische Loyalität und Verantwortung für eine Ordnung, welche die Erfüllung ihrer Aufgaben ermöglicht.

Die wechselseitige Verschränkung von Teilhaberechten und Verantwortlichkeitspflichten ist ein grundlegendes Merkmal demokratischer Ordnungen. Dabei ist es überraschend, dass dies in den Diskursen über Schule und in der Regulierung des Schullebens eine so geringe Rolle spielt. Ein Diskurs über die *Demokratisierung der Schule selbst* ist deshalb dringend erforderlich. Wir müssen uns selbst, wir müssen uns alle für die Demokratisierung der Institution Schule engagieren.

Die institutionelle Ordnung verpflichtet also dazu, Demokratie zu lernen.

Das ist die Antwort auf die Frage, warum Demokratie lernen. Diese Frage geht über in die andere, darin enthaltene Frage, wozu, mit welchem Ziel Demokratie lernen. Das Verfassungsgebot gilt natürlich für die gesamte gesellschaftliche Ordnung (welche die Schule einschließt). Es geht dabei folglich darum, Demokratie für das Leben zu lernen, d.h. ein Leben in Demokratie vorzubereiten. Dies ist insoweit die von der Verfassung, d.h. die normativ gebotene Aufgabe der Schule. Soweit herrscht über die Funktion (das „Wozu“) Konsens, jedenfalls in groben Zügen. Natürlich gibt es auch Gruppen, die sich außerhalb des Verfassungsrahmens stellen – Rechtsextreme und Rassisten unten, Angehörige konservativer Eliten oben, in deren Augen Demokratie plebejisch, illusionär oder wirtschaftlich dysfunktional ist. Gegen die Demokratiegegner unten gibt es Bündnisse und Instrumentarien, so auch Angebote von Stiftungen, etwa der Amadeu-Antonio-Stiftung, der Freudenberg Stiftung, der Theodor-Heuss-Stiftung. Gegen die Demokratiekritiker oben gibt es allenfalls Vorbehalte im Feuilleton.

Eine öffentliche Diskussion darüber findet selbst in der gegenwärtigen Krise nicht statt.

Keinen Konsens gibt es indessen über die Schlussfolgerungen aus der normativen Festlegung, dass Schüler auf ein Leben in der Demokratie vorbereitet, also dass Schüler zu Demokraten erzogen werden sollen. Im Blick auf die Frage: Was tun? gibt es einen doppelten Dissens: einen definitorischen über das Ziel (wozu) und einen methodischen über das Wie. Der erste, gleichsam inhaltliche Dissens kontrastiert eine institutionalistisch orientierte Sicht auf das politische System (Demokratie als Herrschaftsform) mit einer soziologisch informierten Sicht auf das gesellschaftliche System (Demokratie als Gesellschaftsform). Aus den unterschiedlichen Sichtweisen leiten sich unterschiedliche politische, wissenschaftliche und auch pädagogisch-didaktische Überzeugungen und Orientierungen ab (die sich zeitweilig in Auseinandersetzungen zwischen politikunterrichtlichen und demokratiepädagogischen Auffassungen gespiegelt haben). Die gewissermaßen kanonische, politikwissenschaftlich begründete und, davon abgeleitet, politikdidaktisch behauptete Position hebt die Beteiligung der Bürger am System der Institutionen und Regeln der repräsentativen Demokratie hervor; dagegen räumt die neuere demokratiepädagogische Bewegung heute der Beteiligung und dem Engagement am bürgerschaftlichen Leben den Vorrang ein. Aus der Verbindung der Demokratiepädagogik mit den Prinzipien des Erfahrungslernens nach Dewey (und in Deutschland mit der reformpädagogischen Tradition) geht, neben Demokratie als Herrschaftsform und Organisationsgestalt der politischen Institutionen und Demokratie als Gesellschaftsform oder Gestaltungsprinzip des sozialen Lebens, eine *dritte Ebene der Demokratie-Definition* hervor, nämlich „*Demokratie als Lebensform*“.

Demokratie als Lebensform zieht gleichsam eine schulrepublikanische Schlussfolgerung aus der Konzeption der Demokratie als Gesellschaftsform,

die der Bildung von Sozialkapital in demokratischen Prozessen entscheidenden Wert beimisst: Teilhabe, Engagement, Mitwirkung, Kooperation, Mitbestimmung, Verantwortung stellen Beiträge zum demokratischen Prozess und zugleich Aufbauformen des Sozialkapitals dar, das ein Individuum in Interaktionen und Wechselwirkungen mit anderen akkumuliert. Wir sprechen dann vom *Erwerb sozialer Kompetenzen*. „Schule als Demokratie“ ist die pädagogische Schlussfolgerung aus der demokratietheoretischen Bestimmung der „Schule *in* der Demokratie und *für* die Demokratie“. Den entsprechenden Bildungsprozess, den Erwerbsprozess der demokratietheoretisch notwendigen sozialen Kompetenzen, beschreibt Annemarie von der Groeben als „das Große im Kleinen lernen“. Darüber könnte man lange reden, doch das soll an dieser Stelle dem didaktischen, organisatorischen und psychologisch-pädagogischen Fachdiskurs überlassen werden. Demokratie in der Schule ist beides zugleich: erstens Lern- und Probierform, Vorbereitung auf den gesellschaftlichen Ernstfall; und zweitens selbst Ernstfall: die Schule *als* Demokratie.

Mit der europaweiten Verständigung auf das Programm „Education for Citizenship and Human Rights Education

(EDC/HRE) im Jahre 2009 haben sich die europäischen Kultur- und Bildungsminister zumindest implizit zum Modell des *citizenship learning* als der demokratiepädagogischen Vision des situierten Lernens aus Erfahrung nach Dewey bekannt und die Schule selbst als Ort und als Repräsentanten der Erfahrung der Demokratie kenntlich gemacht. So stellt sich die Frage, wie Strukturen, Funktionen und Prozesse der Schule die Erfahrung der Demokratie vermitteln, diese selbst in einen Ort, in eine praktische Repräsentation der Demokratie transformieren kann.

Das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ hat sich seinerzeit diese Frage gleichsam

institutionell gestellt: Welche Funktionsprozesse der Schule können als Träger oder gar als Inkarnationen demokratischer Erfahrungen jene schulischen Orte und Prozesse sein, die Schule zur Erfahrung der Demokratie machen? Dabei repräsentieren vier Aspekte des institutionellen Zusammenhangs schulischen Lernens – unabhängig von der Schulform, doch bedeutsam sowohl für Lernprozesse als auch Lebensformen aller Schulen – Funktionen, die für jede Schule zentral und ausschlaggebend für ihre Qualität sind, Prüfsteine ihrer demokratiepädagogischen Entwicklung *und* Vehikel der demokratiepädagogischen Transformation der schulischen Realität im Blick auf das Lernen der Demokratie. Ich nenne diese vier für den potentiell demokratiepädagogischen Transformationsprozess der Schule bedeutsamen Aspekte mit ihren Anlässen und Trägerprozessen einer lebendigen Demokratie in der Schule.

- (a) Erstens *Unterricht*: Beteiligung der Schüler an der Auswahl von Unterrichtsgegenständen, Mitsprache bei Organisation und Form des Unterrichts, faires Gehör der Schüler bei der Bewertung, ein Recht der Schüler auf Feedback über den Unterrichtsverlauf an die Lehrperson etc.
- (b) Zweitens *Projekte* als Ort situierten und erfahrungsgeleiteten Lernens: Fachprojekte und fachübergreifende Projekte, z.B. Science-Projekte, Ökoprojekte, Sozialprojekte, Kunst- und Theaterprojekte. Projekte sind Grund- und Großformen partizipatorischen und verantwortungspädagogisch strukturierten Lernens. Sie erfordern Beteiligung der Schüler an der Auswahl und der strategischen Planung, an Kooperation und Organisation des Lernens, an einer funktionalen Arbeitsteilung; sie erfordern gruppenteilige *Dokumentation*, verantwortliche *Evaluation*, gemeinsame *Präsentation*, differenzierende *Zuschreibung von Ergebnissen*, kollektive *Zertifizierung* und individuelle *Portfolios*.

- (c) Drittens *Demokratie in der Schule* (was der Hamburger Lehrerbildner Wolfgang Steiner Schullinnenpolitik – die demokratische Sozialgestalt der Schule genannt hat): Partizipation in vielseitigen Formen, Integration der Schulrepublik, Selbstorganisation kooperativer Leistungen in der Schule, Klassenrat, Jahrgangversammlung, Schulparlament, „Gerechte Schulgemeinschaften“, Ämter und Ämterkontrolle, Delegation und Rechenschaftslegung, Deliberation und Abstimmung, Wahlen und Vertrauensweise, Verantwortungsübernahme und diskursive Rechtfertigung der jeweiligen Handlungs- und Organisationsoptionen auf den verschiedenen Handlungsebenen der Schule. In anderen Worten: Demokratie in der Schule stellt legitimes Handeln der Schüler sicher, aber auch legitimes Handeln der Lehrpersonen und der Leitungspersonen, die Entwicklung von Legitimationsformen und -regeln, die Rechtfertigung des Handelns vor Anderen. Demokratie in der Schule stellt Verantwortung und Anerkennung in das Zentrum der organisatorischen Prozesse an der Schule.
- (d) Viertens *Schule in der Demokratie* (Schulaußenpolitik, wie dies Wolfgang Steiner genannt hat): Öffnung der Schule und Integration in das Gemeinwesen, die Konstitution von Bildungslandschaften in Kooperation von Schulen in der Gemeinde, die Nutzung jener Verfahren, die bereits im Unterricht, in den Projekten, in Entwicklungsprozessen schuldemokratischer Institutionen erworben und erprobt wurden. Ich nenne pars pro toto insbesondere eine Form dazu geeigneter Projekte: *Lernen durch Engagement* als Instrumentarium zivilgesellschaftlicher Bildung zwischen Schule und Gemeinde. Doch es gibt viele andere mehr. Heinz Schirp hat im Praxisbuch *Demokratiepädagogik* ein Beispiel aus dem ökologischen Bereich dargestellt. Viele Nachhaltigkeitsprojekte repräsentieren diesen Typ von Projekten. Ich verweise auf

die in mehrfacher Hinsicht vorbildhaften Programme „Demokratisch Handeln“ der Theodor-Heuss-Stiftung und „Schulen übernehmen Verantwortung“ der Stiftung Brandenburger Tor als Fundgruben solcher Projekte. Demokratie in der Schule und a fortiori Schule als Demokratie ist freilich angewiesen auf die entsprechende *Lehrerbildung* und *Lehrerfortbildung*. Diese sollten tools vermitteln – Elemente, Werkzeuge, Instrumentarien, mit deren Hilfe Individuen gestärkt, Kooperationen entwickelt, Verantwortung implementiert, Prozesse sozial vorangetrieben und institutionell erfolgreich entfaltet werden sollen. Es sind Werkzeuge, mit deren Hilfe die Demokratiepädagogik weiterentwickelt und zu einer gesicherten Praxis der demokratischen Schule entfaltet werden können. Mit Hilfe dieser Werkzeuge sollte es möglich sein, von jedem der Module ausgehend die Schule als Ganze demokratisch umzugestalten.

Ansätze zu einer demokratiepädagogisch aktivierenden Fortbildung gibt es, wenn auch leider nicht systematisch. Es gibt den vorbildhaft wirksamen „Blick über den Zaun“ mit über 100 kooperierenden Schulen um Prof. Brügelmann in Siegen; es gibt das Pionierprojekt „Demokratiepädagogische Schulentwicklung und Soziale Kompetenzen“ als Fortbildungs-Masterprogramm an der Freien Universität Berlin, und es gibt ungezählte demokratiepädagogische Fortbildungen in Hessen, Thüringen, Sachsen, Berlin und Hamburg und die im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik geförderten Entwicklungs- und Fortbildungsprojekte an Lehrerfortbildungsstätten wie dem LISUM in Berlin-Brandenburg. Verschiedene Stiftungen haben sich entsprechenden Themen zugewandt. Beispielhaft ist der von der Freudenberg Stiftung geförderte Quadratkilometer Bildung, bisher vor allem in Berlin, aber auf dem Wege zur Verbreitung in andere Bundesländer. Beispielhaft ist auch das von der Zukunftsstiftung Bildung der GLS Bank geförderte Projekt Sprachbotschafter

an der Evangelischen Schule Berlin-Zentrum, das nach seiner Ausweitung auf andere Schulen in Berlin vor seiner Verbreitung in andere Bundesländer steht. Ein Netzwerk der operativen Akteure und eine systematisch abgestimmte Organisation der Prozesse ist ein Desiderat, das seit dem Beschluss der KMK zur Förderung der Demokratiepädagogik 2009 und ihrer Mitwirkung am europäischen Programm EDC/HRE vielleicht auch das Interesse der KMK finden könnte. Ein operatives Netzwerk Demokratiepädagogik könnte einen bedeutsamen Beitrag zum europäischen Programm EDC/HRE leisten.

Citizenship education

Im Lichte der seit einigen Jahren international verstärkt geführten Diskussion über citizenship education ist die Dichotomie von Wissen und Engagement zur Unterscheidung der Zielebenen des Demokratielernens offensichtlich unzulänglich. Wir müssen ins Zentrum der Diskussion um Substanz und Struktur von Lernprozessen vordringen, wie sie in der OECD geführt wird und wie sie teilweise auch den PISA-Studien zugrunde liegt, um uns den relevanten Antworten auf die Lernzielfrage „Demokratie lernen – wozu?“ zu nähern. Die Antworten werden im Bereich des *Kompetenzlernens* gegeben, das in der neueren psychologischen Diskussion und Forschung zum Lernen, zu Lernergebnissen und zur Funktion der Schule den traditionellen Begriff des Lernens als Prozess des kumulativen Wissenserwerbs deutlich relativiert hat – hundert Jahre nach Deweys tiefschürfender Kritik. Diese neuere Diskussion unterscheidet Wissen, Kompetenzen, Handlungsfertigkeiten, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen als Ergebnisse von Lernprozessen und ordnet sie Modalitäten der Erfahrung und dem Design von Lernprozessen zu, deren zielbewusste und konstruktive Gestaltung die Aufgabe der Schule insgesamt und nicht allein des Unterrichts ist.

Betrachten wir Demokratielernen als Kompetenzerwerb, zeigt sich, dass Demokratiekompetenz Erträge von Lernprozessen aller genannten Typen umfasst: Um demokratisch handeln zu können, benötigen wir zwar auch Wissen, das entsprechend traditionellen Konzeptionen des Lernens mittels Informationserwerbs zur Speicherung im Gedächtnis gewonnen wurde. Hier hat der traditionelle Politikunterricht seinen Schwerpunkt. Vor allem benötigen wir indes Kompetenzen, die als Ergebnis situierter und erfahrungsgeliteter Lernens in praktischen Projekten entstehen, die strategische Planung, Kooperation von Partnern, arbeitsteiliges Handeln, Präsentation und Evaluierung von Ergebnissen erfordern. Wir brauchen *Handlungsfertigkeiten* als Ergebnis praktischer Übung; *Einstellungen* als Ergebnis eingelebter Praxis; *Überzeugungen* als Frucht eines verständnisintensiven und einsichtsvollen Umgangs mit symbolischen Gehalten; und *Werthaltungen* als Ergebnis normativ reflektierter und bewusst positiv besetzter Präferenzen. Keiner dieser Prozesse lässt die bloße Reduktion auf „klassisches“ Lernen zu, und keiner dieser Prozesse darf entfallen, wenn wir das Ziel des Erwerbs verlässlicher demokratischer Kompetenz anstreben: Wir brauchen Demokratie-Lernen, um demokratierelevantes gesellschaftliches *Wissen* zu erwerben; wir benötigen Demokratiekompetenzen und Handlungsfertigkeiten, um die kognitiven *Bewertungen* und die *sozialen Regeln* aktiv einsetzen und anwenden zu lernen, die für ein menschenwürdiges soziales Leben erforderlich sind; *Einstellungen*, *Überzeugungen* und *Werthaltungen* sind der sozio-moralische Stoff, aus dem demokratische Praxis gewebt ist; alle diese Kategorien von Lernprozessen und Lernergebnissen wirken zusammen, wenn Entwürfe demokratischer Praxis konstruiert oder eine theoretische Rechtfertigung demokratischer Praxis formuliert werden soll. Sobald wir die Komplexität des Demokratielernens und den Facettenreichtum demokratierelevanter Kompetenzen als Indikatoren der intendierten Lernerträge ins Bewusstsein rufen, wird deutlich,

dass sich Demokratielernen nicht auf die ein oder zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden beschränken kann, die der Stundenplan dem Fach Politik einräumt. Wie die Rekonstruktion gezeigt hat, sind die Ziele des Demokratielernens komplex und die Prozesse, die zu den Zielen führen, ebenso vielgestaltig wie notwendig. Schließlich geht es nicht bloß um den Erwerb von Information über die Funktionsregeln demokratischer Institutionen, sondern um die verständnisintensive, einsichtige und überzeugte, d.h. nachhaltige Teilhabe an einer demokratischen Lebenspraxis. Der Lernprozess für eine solche Lebenspraxis lässt sich nicht in das rigide Gerüst eines kleinschrittigen Stundenplans mit Segmenten von jeweils 45 Minuten einschließen. Vielmehr fordert dieser Lernprozess als Kontext für das Lernen selbst eine eingelebte demokratische Lebenspraxis, eine Lebenswelt, die in Gestalt entgegenkommender Verhältnisse für das Lernen organisiert ist. Das bedeutet, die Schule als nachhaltig wirksame, partizipatorisch ausgelegte, auf reziproke Anerkennung der Individuen programmierte, demokratische Lebensform zu gestalten. Deshalb bleiben die demokratischen Ziele der Präambeln in den Schulgesetzen hohl, solange die Schulen bleiben wie sie sind.

Schließlich müssen Schulen, wenn sie die Frage „Wozu Demokratie lernen?“ konstruktiv beantworten wollen, auf die normative Frage Antwort geben, wozu denn eine demokratische Lebensform als Ziel von Demokratielernen gut sein soll. Damit tritt die Frage aus dem funktionalen Kontext der Relation von Lernzielen zu Lernprozessen hinaus und in den Diskurs über Sinn und Ziel von Schule in der gesellschaftlichen Entwicklung ein. Darin geht es um Aufklärung, Gleichheit, Menschenwürde, Menschenrechte und Kinderrechte – um einen Diskurs, der hier nicht weitergeführt werden soll, obwohl gerade er die Forderung nach der demokratischen Lebensform der Schule fundiert, der den Beiträgen dieses Buches zugrunde liegt. Er lässt sich zusammenfassen in einer Formel, die demokratische Strukturen und demokratische Prozesse in einer demokratischen Lebensform zusammenführt: Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme, das sind die tragenden Elemente einer durch das Prinzip Beteiligung demokratiepädagogisch transformierten Schule.

aus: *Edelstein, Wolfgang/ Beutel, Wolfgang/ Edler, Kurt/ Rademacher, Helmholt (Hrsg.) (2014). Demokratiepädagogik und Schulreform. Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., 2014, S. 136-143.*