

Wozu Demokratiepädagogik?

Erweiterte Fassung eines Vortrags auf der Tagung „Demokratie und Erziehung“ bei der Politisch-Pädagogischen Akademie / TU Dortmund 13. Nov. 2009

Demokratie ist eine politische Tat. Wenn der Pulverrauch der Revolution sich verzogen hat und die in ihm sich abzeichnenden neuen Institutionen der Freiheit Gestalt angenommen haben, dann beginnt sich in den Köpfen der Bürger ein gefährlicher Irrtum breitzumachen: dass nämlich die Demokratie nunmehr so fest und unerschütterlich dastehe, als wäre sie von ewiger Dauer. In jeder Präambel einer demokratischen Verfassung wird dieser Traum von einer **zeitlich unbegrenzten** Geltung verkündet. Aber kann aus der Universalität der Menschenrechte die Sicherheit abgeleitet werden, dass die sie verkörpernden staatlichen Institutionen kein Verfallsdatum haben?

Die alten Hamburger waren da vorsichtiger. Sie brachten am Turm ihres Rathauses den Sinnspruch an: „Libertatem quam peperere maiores digne studeat servare posteritas“ – Die Freiheit, wie sie errangen die Alten, trachte die Nachwelt in Würde zu erhalten. Sie gingen also von der Vergänglichkeit der Freiheit aus, von der Möglichkeit ihres **Untergangs**; das ist ein Appell an die Wachheit und die Vorsicht der Bürger. Sie sollen die Waffen, mit denen sie die Freiheit errungen haben, nicht allzuweit wegpacken und auch noch wissen, wo sie liegen, wenn sie ihre Nachtmütze aufgesetzt haben und sich schlafen legen.

Das Recht auf politische Faulheit

Aber bevor er einschläft, bewegt unseren Bürger nicht nur die Frage, ob er am kommenden Morgen noch frei ist, sondern, **wovon er lebt**. Von der Freiheit allein kann er nicht existieren; sie erscheint ihm eher als ein Medium, als ein Mittel, um seinen irdischen Zielen nachzugehen, in seinem „pursuit of happiness“¹. Er ist eben nicht nur Citoyen, sondern auch Bourgeois. Für diesen hält der gute alte Montesquieu ein beruhigendes Rezept bereit, um ungestört dem Tagesgeschäft nachgehen zu können: die Repräsentation durch Abgeordnete, die von der Sache ohnehin mehr verstehen als er² und die er wählen kann, um den Betrieb der Institutionen der Freiheit zu gewährleisten. In der so erreichten Gewissheit schläft der Bürger ein; der Zustand, der dadurch eintritt, wird von Romantikern als Frieden besungen.

Montesquieus Rezept ist nicht nur aristokratisch, es ist auch vernünftig; alle Politikmodelle der totalen demokratischen Durchmobilisierung, alle Visionen von einem sich befreienden Volk als Gesamtsubjekt haben zumindest irgendeine Art von Jako-

¹ „Seine eigene Glückseligkeit zu sichern, ist Pflicht (wenigstens indirekt), denn der Mangel an Zufriedenheit mit seinem Zustande in einem Gedränge von vielen Sorgen und mitten unter unbefriedigten Bedürfnissen könnte leicht eine große Versuchung zur Übertretung der Pflichten werden.“ Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart (Reclam) 2000. S. 36.

² „Die Repräsentanten sind in der Lage, die Angelegenheiten zu erörtern. Das ist ihr großer Vorteil. Das Volk ist dazu durchaus nicht geeignet. Das ist eines der großen Gebrechen der Demokratie.“ Montesquieu: Vom Geist der Gesetze. Stuttgart (Reclam) 1965. S. 216.

binerrepublik hervorgebracht, oft haben sie sich sogar im Bürgerkrieg oder in totalitärer Herrschaft veräußert.

Aber dennoch hat das Prinzip der repräsentativen Demokratie einen kleinen, ärgerlichen Makel – und der liegt in der ungewollten **Unterstützung politischer Faulheit**. Wir ertappen uns bei dem Gedanken, es müsse eine **Pflicht** zum demokratischen Engagement geben. Aber diese festzuschreiben, würde zu der paradoxen Konstruktion führen, im Namen der Freiheit des Einzelnen ebendiese Freiheit abzuschaffen. Ich empfehle zu diesem Paradoxon sehr, John Stuart Mill zu der Frage zu konsultieren, ob unser Anspruch an die Mitglieder des Gemeinwesens sein sollte, in Übereinstimmung miteinander **dasselbe** zu tun. Freiheit ist für ihn die Freiheit der individuellen **Abweichung**. Das ist ein sehr moderner Gedanke in einer Zeit wie der unsrigen, die von Diversität – also dem Pluralismus des Lebensalltags – als positivem Wert spricht. Man sollte, schreibt Mill, Ausnahmepersönlichkeiten eher ermutigen als abschrecken, abweichend von der Masse zu handeln³. Und diejenigen, die es heute noch wagen, in der offenen Weltgesellschaft eine „deutsche Leitkultur“ zu propagieren, könnten vielleicht nachdenklich werden, wenn sie von John Stuart Mill das Folgende hören:

„Die menschlichen Fähigkeiten der Auffassung, des Urteilens, des Unterscheidungsvermögens, der geistigen Energie, selbst die der moralischen Wertschätzung kann man nur dadurch üben, dass man eine Wahl trifft. Wer etwas tut, weil es Sitte ist, wählt nicht.“⁴

Individualismus als Prinzip

Dies, behaupte ich, ist das politisch-philosophische Fundament eines demokratischen Handelns, das sich eben nicht von Tradition, Konvention oder Massenstimmung leiten lässt, sondern auf der Herausbildung eines vernunftgeleiteten **individuellen Willens** beruht. Das ist auch das beste Remedium gegen alle Spielarten eines Fundamentalismus, der die Unterwerfung unter einen göttlichen Willen oder ein Führerwort verlangt. Gegen diese Vorstellung der roboterhaften Speicherung eines (phantasierten oder realen) Willens einer fremden Autorität lässt sich die Erkenntnis Kants geltend machen, dass die Freiheit „als Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen vorausgesetzt werden“ müsse⁵. Selbst dort also, wo die Bereitschaft zu blindem Gehorsam besteht, ist die individuelle Entscheidung zur Unterwerfung ein persönlicher Willensakt; und keine noch so exzessive Gottesstaats- oder Führer-Treue nimmt dem sich Unterwerfenden die Verantwortung für sein Tun ab. Er muss ja nicht! Kein Mensch muss müssen.

Unsere Reflexion ist in ihrem Zwischenergebnis somit überraschend deprimierend. Es lautet nämlich:

- Die Demokratie ist ständig gefährdet;
- die Bürger merken es nicht;
- sie haben sogar die Pflicht, sich um ihre eigenen Angelegenheiten zu kümmern, damit sie nicht anderen zur Last fallen oder auf dumme Gedanken kommen;

³ John Stuart Mill: Über die Freiheit. Stuttgart (Reclam) 1974. Drittes Kapitel. S. 92.

⁴ a.a.O. S. 81.

⁵ Kant a.a.O. S. 105 ff.

- zu Mitwirkung zwingen können wir niemanden;
- das persönliche Neinsagenkönnen ist eine kostbare Tugend;
- der Exzentriker ist ein Glücksfall im öffentlichen Raum.

Die Grenzen der Erziehung

Wer vor diesem Hintergrund von der Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse träumt, muss sich die Frage stellen, ob nicht sein Utopie-Entwurf einen bestimmten Menschentypus und damit dessen Produktion voraussetzt und ob nicht der Traum von einer solchen Produktion mit dem Freiheitsideal der Menschenrechtscharta und der europäischen Aufklärung kollidiert. Hannah Arendt hat die Gefahren des Utopismus, hat die Übergriffigkeit desselben eindringlich charakterisiert.

„In der Politik kann Erziehung keine Rolle spielen, weil wir es im Politischen immer mit bereits Erzogenen zu tun haben. Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden und daran hindern, politisch zu handeln. Da man Erwachsene nicht erziehen kann, hat das Wort Erziehung einen üblen Klang in der Politik, man gibt vor zu erziehen, wo man zwingen will und sich scheut, Gewalt zu gebrauchen.“⁶

Heute, gut zwanzig Jahre nach der Wende, können wir die Spätfolgen politischer Erziehungsversuche im spezifischen politischen Raum Ostdeutschlands studieren – dort, wo tatsächlich das Wort Politik bis heute einen besonders üblen Klang hat. An der „demokratischen Politisierung“ der Nach-DDR-Gesellschaft hat sich eine Generation von politischen Akteuren die Zähne ausgebissen – zu offenkundig erschien es den Objekten der Operation, dass lediglich ein Systemtausch intendiert war. Die derzeit im Osten weit verbreitete Haltung gegenüber politischer Ansprache lässt sich als Bockigkeit und Verweigerung beschreiben. Die gesellschaftlichen Entwicklungspläne für die „fünf neuen Länder“ wirken aus heutiger Sicht naiv. Sie waren mit der mechanistischen Vorstellung verbunden, die Ostdeutschen durch die Übernahme von Patterns in die erweiterte Bundesrepublik zu integrieren. Es war ein Erziehungsmodell für Erwachsene, die sich mit dem argwöhnischen Vorbehalt konfrontiert sahen, dass aus einer Diktatur nur deformierte Individuen hervorgehen können. Man kann der ostdeutschen Absage, sich diesem Modell zu unterwerfen, eine positive Seite abgewinnen, wenn man sich das alte Kant-Wort in Erinnerung ruft:

„Aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden.“⁷

Diese Widerspenstigkeit macht jeder Diktatur zu schaffen, aber sie besteht zum Glück auch *nach* der Diktatur.

Eine selbstkritische Pädagogik

Dort, wo sich die Pädagogik einem politischen Gegenstand wie den Verhältnissen in unserer Republik zuwendet, muss sie sich erst einmal der verbotenen Zonen, in de-

⁶ Hannah Arendt: Die Krise in der Erziehung. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. (1958)

⁷ Immanuel Kant: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, 6. Satz, W IX, 41.

nen ihr eine Betätigung untersagt ist, bewusst werden, bevor sie sich überhaupt zu einer „Demokratiepädagogik“ entfalten kann. Der Sinn von Demokratiepädagogik kann es gerade nicht sein, die Geltungsansprüche der Pädagogik auf die Politik auszudehnen, sondern – ganz im Gegenteil – die politische Dimension pädagogischen Handelns zu reflektieren und öffentlich zu erörtern.

Erst wenn der überzogene Anspruch, die Gesellschaft zu pädagogisieren, aufgegeben wird, können sich demokratische Politik und Pädagogik auf ihre spezifischen Kompetenzbereiche konzentrieren. Erst dann können wir uns wieder der eingangs diskutierten schwierigen Frage zuwenden, wie im Wechsel der Generationen die Fundamente der Freiheit zu sichern sind.

Pflicht und Kompetenz

Offenbar vermag allein die Pädagogik das Problem des inneren Antriebs zu lösen, ohne den es ja nicht geht. Das Dilemma der demokratischen Pflicht besteht jedoch darin, dass wir mit bloßer Gutherzigkeit nicht weiterkommen. Zusammenkommen müssen ein Mindestmaß an Unwohlsein mit den vorhandenen Unzulänglichkeiten, das Selbstverständnis, persönlich Teil eines gesellschaftlichen Ganzen zu sein, und neben einem Minimum an politischem Verstand auch die Kombination gewisser Tugenden wie Gerechtigkeit, Besonnenheit, Beharrlichkeit, Mut und vor allem eine Menschenliebe, die sich nicht auf die eigene Verwandtschaft⁸ beschränkt.

Dafür, könnte man nun einwenden, gibt es ja aber doch die Schule. Doch genau dies ist ein **Irrtum**. Und genau weil dem eben nicht so ist, ist der Ruf nach einer Demokratiepädagogik laut geworden. Denn das soeben umrissene Bild des aktiven Bewohners der Polis hängt zwar auch in einigen Schultreppenhäusern, als verstaubtes Porträt von Vorbildern, aber die herrschende Pädagogik ist weit davon entfernt, sich zu bemühen, diesem Ideal in ihrer Praxis näherzukommen.

Um das zu verstehen, müssen wir uns die **spezifischen Entstehungsbedingungen der Demokratie in Deutschland** vor Augen führen. Dass unsere politische Bildung immer noch den Geschmack von *Reeducation* hat, liegt daran, dass die Demokratie nach 1945 keine „eigene Sache“ des Volkes war. 1989 geschah zwar das Wunder, dass ein bis an die Zähne bewaffneter Polizeistaat durch Kerzenanzünden und Singen implodierte; aber wer denn gehofft hat, dass die hier ans Licht getretenen Kompetenzen nun in die Lehrbücher unseres gesellschaftlichen Unterrichts Eingang gefunden hätten, sieht sich getäuscht. Dabei ließen sich, gerade weil die Demokratie besonders in der Krise der Diktatur nicht nur eine politische Tat ist, sondern ein politisches Abenteuer, aus Archiven der Staatssicherheit, den Zeitzeugenberichten und den Biographien der Akteure äußerst lehrreiche Handlungsmuster generieren. Mit ihnen ließe sich das Kompetenz-Arsenal eines zukünftigen demokratischen Widerstands füllen.⁹

⁸ Diese Universalität bringt uns in Kontraposition zu jeder Spielart völkischer Ideologie. Ihre Vertreter wissen das. In den Kadertexten der NPD wird die These aufgestellt, dass es irrig sei, von der Existenz einer „Menschheit“ auszugehen (Jürgen Gansel: Argumente für Kandidaten & Funktionsträger).

⁹ Das ungewisse Schicksal des Internet-Zeitzeugenportals www.zeitzeugenportal8990.de der Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur zeigt, dass die Nachfrage nach einer „Erinnerungskultur 1949-89“ bisher nur schwach entwickelt ist.

„Was muss ein guter Demokrat können?“ habe ich manchmal als Politiklehrer meine Klassen gefragt. Die Schüler erwiderten: „Gesetze lesen? Anträge schreiben?“ „Auch wichtig“, sagte ich, „aber noch wichtiger: Straßenschilder entfernen, Panzersperren bauen, Flugblätter drucken und verbreiten. Ohne Technik, ohne Physik und Chemie gibt es keine Revolution.“ Diese Provokation verunsichert oder erheitert besonders eine Generation, für die ein Demokrat eigentlich dasselbe ist wie ein Politiker oder Beamter und in deren Augen die Demokratie ein fertiges Konstrukt aus festgefühten Institutionen ist, die ihnen fremd gegenüberstehen. Demokratie in der ersten Person zu erleben und begreifen, als „We, the People...“ oder „Wir sind das Volk!“, ist eine Möglichkeit, die nicht immer im selben Maße gegeben ist. Aber warum genießen wir uns dann so, die kostbaren Momente beispielsweise der deutschen Wende von 1989 oder der polnischen Solidarnosc-Bewegung von 1980 so intensiv nachvollziehbar zu machen, dass bei der jungen Generation eine **demokratische Identität** entstehen kann? Ist für den scheuen Institutionenkundler die Freiheit am Ende doch nur ein böser Geist, den man nicht aus der Flasche entweichen lassen darf?

Die falsche Freiheit

„Glaubt bloß nicht, dass das, was bei uns gerade läuft, eine Revolution ist“, sagten uns die jungen Leute vom Neuen Forum in Leipzig, als wir mit ein paar Freunden Anfang 1990 die leergeräumte SED-Parteischule an der Bernhard-Göring-Straße betraten. Deutschland hat sich auch *nach* dem Mauerfall nie die Frage gestellt, welche Fähigkeiten die kommenden Generationen brauchen, um im Notfall denselben Effekt möglichst ohne Blutvergießen zu erreichen. Artikel 20.4 GG – das Widerstandsrecht – wird historisch gezähmt, um- und weggedeutet. Es gibt bei uns ein naives Vertrauen darauf, dass der Staat ewig gut ist, obwohl doch der primäre Sinn eines Grundrechtekatalogs darin besteht, die Bürger vor den Übergriffen ihres Staates zu schützen. Wer diese Dialektik nicht eindringlich buchstabieren kann, sollte besser die Finger vom Politikunterricht lassen. Unsere Demokratie hat an ihren eigenen Schulen jedoch das Problem, dass das Fach Politik häufig viel eher zur Passivität als zur Aktivität erzieht, weil es den demokratischen Verfassungsstaat als bloß äußerliche, der jugendlichen Lebenswelt als Koloss gegenüberstehende fremde Macht darstellt. Da hilft dann der erhobene Zeigefinger mit der Mahnung, zur Wahl zu gehen, auch nichts.

So wenig wie unsere Gesellschaft eine demokratische Alltagstradition im Sinne des Common Sense oder der trotzigen Country-Ideologie aus den Gründerjahren der Vereinigten Staaten herausgebildet hat, so wenig bringt sie ihren Kindern bei, sich als Akteure zu fühlen, die in der Lage sind, einen **eigenen Demokratieentwurf** zu verwirklichen. Plebiszitäre Elemente, die wir neuerdings in unsere Verfassungen einziehen, dienen in der Praxis lediglich dazu, dem antipolitischen Instinkt zu schmeicheln. „Stimmen Sie gegen die Vorlage der Bezirksversammlung“ – jawoll, sagt der aufgerufene Bürger, das tue ich, um es denen da oben mal richtig zu zeigen! Die Initiatoren diskreditieren ihr respektables Anliegen (z. B. im Streit um eine Baufläche) dadurch, dass sie das dumpfe Bauchgrimmen eines im Übrigen desinteressierten Stadtbewohners mobilisieren, der bei der weiteren Verwirklichung ihrer Pläne keinen Handschlag tun wird. Bei der Entgegennahme seiner Stimme sind sie jedoch nicht wählerisch. In der vollständigen Anonymität des Plebiszits kann sich eine individuelle Verantwortungslosigkeit viel eher ausleben als im Plenarsaal. Über seine komplexen Motivlagen kann ich mit dem kollektiven Anonymus gar nicht diskutieren. So

kann er – wie 2009 im Hamburger Volksbegehren gegen die Primarschule – sein Abstimmungsrecht in Anspruch nehmen, um gegen den gleichen Zugang zu Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft zu stimmen.

Die raschen Erfolge eines alternativen Populismus – besonders in Zeiten der Internet-Mobilisierung - können uns über den **ernsten Zustand**, in dem sich diese Republik befindet, nicht hinwegtäuschen. Neunzig Prozent der Bevölkerung haben eine schlechte Meinung über Politiker, 85 % glauben, dass ihnen in der ökonomischen Krise das Fell über die Ohren gezogen wird, eine Mehrheit der Jugendlichen ist wahlabsinent, und die peinlichen Versuche von Werbefuzzis, das Volk an die Urnen zu locken, um die Wahlbeteiligung zu erhöhen, lassen die Wahl, einen bewussten Entscheidungsvorgang unter mündigen Bürgern, zum Viehauftrieb degenerieren. Nicht Mündigkeit der aktiv Wählenden, sondern Legitimation der passiv Gewählten ist hier das Ziel. Der italienische Politologe Paul Ginsborg hat der Europäischen Union den **Verfall ihrer Demokratie** prophezeit, wenn sie deren profunde Defizite nicht bald überwindet¹⁰.

Ende des demokratischen Sektors

Hierzu – und nun komme ich auf die Schule zurück – bedürfte es einer Erziehung zur Demokratie, die die kommende Generation nicht nur in die Lage versetzt, die Artikel des Grundgesetzes zum Klingen zu bringen, sondern die sich vor allem mit **Freude und selbstverständlicher Unbefangenheit** der öffentlichen Angelegenheiten annimmt, so dass Demokratie endlich „gelebt“ wird. In der Schule könnte das so aussehen, dass wir zu einem Lego-Spiel besonderer Art auffordern: Stellt euch vor, ihr könntet diese Schule Stein für Stein zerlegen – würdet ihr sie genauso wieder aufbauen, wie sie vorher war, oder was würdet ihr anders machen? Die systemische Kreativität, die in einem jungen Menschen steckt, wird durch die steinerne Ordnung, die ihn umgibt, immer dann gefördert, wenn diese Ordnung souverän genug ist, ihre eigene Verbesserung zur Diskussion zu stellen. Demokratische Handlungskompetenz basiert auf einer **inneren Republik**. Wer heute lernt, die Republik mitzugestalten, bringt morgen genug politische Phantasie auf, um die Probleme zu lösen, die sich heute noch gar nicht stellen. Aber wie viele unserer Schulen laden zu einem solchen Engagement wirklich ein?

Eher zeichnet sich am Horizont das Gespenst einer „Jugend ohne Gott“ (Horvath) ab, mit dem sich die latente Gefahr eines neuerlichen Zivilisationsbruchs verbindet. Der politische Mainstream der jugendlichen Subkulturen ist schon heute menschenverachtend – von „Landser“ über „Bushido“ bis „Veddel Streetz“. Eine demokratische jugendkulturelle Strömung sucht man vergeblich. Das Musik-Angebot bewegt sich derzeit etwa auf der Bandbreite narzisstisch-privatistisch bis menschenfeindlich-aggressiv, zwischen privater Liebe und (un-)gesellschaftlichem Krieg. Für eine der erfolgreichsten internationalen TV-Kinderunterhaltungs-Serien, „Avatar“, ist Frieden nur noch ein naiver Mythos. Die Gegenwart ist Krieg; vier Nationen – das Erdkönigreich, der Wasserstamm, die Luftnomaden und die Feuernation kämpfen gegeneinander. Millionen von Kindern auf der ganzen Welt sehen diese Serie und verinnerlichen ihre ideologischen Klischees; das kriegerische Wesen des Menschen wird als Normalität vermittelt.

¹⁰ Paul Ginsborg: Wie Demokratie leben. Berlin (Wagenbach) 2008.

Literatur und Kunst, Musik und Web 2.0, die Phantasiewelten von „World of Warcraft“ und ähnlichen Spielen (mit denen sich virtuelle Communities konstituieren, in denen man, in „Gilden“, in digitalen Kameradschaften kämpft) sind einerseits Vorboten und Wegbereiter, andererseits auch Seismographen einer Entwicklung. Schauen wir etwas mehr als ein Jahrhundert zurück. Auch die Generation Adolf Hitlers entwickelte ihre Visionen anhand von Schlüsselerlebnissen: zuerst kam Felix Dahns „Kampf um Rom“, danach kamen Ypern und Douaumont. Pädagogik, Literatur und Politik boten keine Alternative.

Gewiss ist das heute anders. Aber Kraft können die konstruktiven, humanen Alternativen zu den destruktiv-despotischen Welt- und Menschenbildern der medialen Gegenzieher nur entwickeln, wenn sie Kindern und Jugendlichen überzeugende Lebensperspektiven und Handlungsmodelle aufzeigen. **Demokratie muss für Kinder und Jugendliche durch Praxis erfahrbar sein.** Das ist der Grundgedanke der Demokratiepädagogik. Wenn wir jedoch weder in der Bildung noch in der Bauplanung oder bei der parlamentarischen Erörterung von Familienpolitik Kinder und Jugendliche beteiligen, obwohl sich die BRD mit der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention schon vor knapp 20 Jahren genau hierzu verpflichtet hat, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn sich die junge Generation einem zynischen, privatistischen Lifestyle verschreibt.

Deshalb lautet das Programm der Demokratiepädagogik: Nicht nur die Schule, alle Einrichtungen des Staates und der Gesellschaft, mit denen die junge Generation zu tun hat, haben die Verantwortung, sie **zur demokratischen Mitwirkung zu ermutigen**. Das setzt voraus, dass der Staat und die Gesellschaft die Rechte von Kindern und Jugendlichen respektiert, schützt und ausgestalten hilft.

Radikaler Verfassungspatriotismus

Die Radikalität dieser Position liegt nicht in ihrer Verfassungsferne, sondern in ihrer **Verfassungsnähe** – weshalb sich unserem noch kleinen Bundesverein¹¹ derzeit so viele Türen öffnen, dass wir gar nicht alle Angebote annehmen können. Denn alle, die der Zustand unserer Demokratie nachdenklich stimmt, sind auf der Suche nach neuen Lösungen. Und zahlreiche Organisationen und Initiativen werfen ähnliche Fragen auf wie die DeGeDe.

Stellen wir uns für das neue Jahrzehnt ein schwieriges Szenario: Der Bundestag verliert funktional noch mehr an Bedeutung; mit den Zeitungen stirbt ein Stück politische Kultur; die demokratischen Parteien steigern ihre Randständigkeit als Problemfälle politischer Kommunikation; virtuelle Netzwerke unabhängiger Demokraten gewinnen an Einfluss; Sozialunternehmertum und ungewöhnliche Bündnisse gestalten Ökonomie und Kultur um – wer sagt uns denn, dass dieses Land, dass Europa in zehn Jahren nicht ganz anders aussieht als heute? Es muss also alles anders werden, wenn es bleiben soll, wie es ist¹².

Was wir derzeit schon erleben, ist ein Wettstreit um Demokratiestandards. Kein Fürst ist per se ein guter Regierungschef, die Kunst des Regierens ist nicht erblich - das haben wir bei Locke und Herder gelernt. Übersetzen wir ihre Feudalismuskritik ins Republikanische. Eine Institution ist nicht schon deshalb demokratisch, weil das

¹¹ Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., www.degede.de

¹² Guiseppe Tomasi di Lampedusa: Der Leopard.

sie tragende System den Grundsätzen des demokratischen Verfassungsstaats genügt. Wir graduieren den Begriff „demokratisch“ und fragen: *Wie* demokratisch ist meine Partei, ist dieses Parlament, ist diese Schule – und holen uns zur Beantwortung dieser Frage internationale Standards der Good Governance und der Nachhaltigkeit.

Das tägliche Leiden

Werfen wir, diesen Gedanken im Hinterkopf, einen kritischen Blick auf die Realität unserer heutigen Schule. Immerhin ist sie **die Erziehungs- und Bildungs-Monopolistin**: alle Kinder müssen durch sie hindurch. Aber was erleben sie dort? Dazu ein kleines, eindringliches Fallbeispiel aus einer deutschen Schule:

Markus hat das Gymnasium gewechselt, weil er in der 5. Klasse wegen seiner bemerkenswerten Leistungen von seinen Mitschülern gemobbt wurde. An der neuen Schule ist zunächst alles in Butter. Bis auf Deutsch. Mit der Deutschlehrerin kommt Markus gar nicht zurecht. Er ist betrübt. Er hat ein Super-Leporello gestaltet, vierzehn Seiten stark, mit vielen Zeichnungen und einem sehr kreativen Text. Die Lehrerin schreibt darunter: „Du hättest auch eine Eins bekommen, wenn du viel weniger gemacht hättest.“ Und im Gespräch fügt sie hinzu: „Versuch doch mal, nicht immer so perfekt zu sein.“

Neulich kommt Markus sogar weinend nach Hause. Die Lehrerin war nach einer Woche Krankheit wieder da und verkündete nun: „Die für morgen vorgesehene Arbeit schreiben wir trotzdem.“ Dabei hatte sie eigentlich versprochen, dafür mit der Klasse eine Woche vorher zu üben. Und ihre hohen Ansprüche hatte sie schon auf dem Elternabend sehr deutlich gemacht. Markus schluchzt: „Es geht nicht um mich. Aber wie die Anderen dagesessen haben, alle so blass und still, keiner wagt was zu sagen - das war einfach schrecklich.“

Respekt, Anerkennung, positive Selbstwirksamkeitserfahrung, die Freiheit der Kritik – jeden Tag erleben Hunderttausende von Schülern in Deutschland, dass diese Basisvoraussetzungen einer demokratischen Erziehung in ihrem Unterricht nicht existieren.

Analysieren wir den (realen!) Fall, indem wir fragen: Was für ein Bild vom demokratischen Staat muss der Schüler sich machen, wenn die Beamten dieses Staates ihm so gegenüber treten? Und ist, wo Angst herrscht und der Zwang, sich ungerechter Herrschaft zu unterwerfen, überhaupt von Demokratie zu reden?

Ich arbeite mit diesem Fallbeispiel schon seit längerem. Unter meinen Kollegen brach ein heftiger Streit darüber aus, ob Markus' Erlebnisse überhaupt etwas mit Demokratie zu tun haben. Ein Schülerworkshop auf einem Kongress für Begabungsförderung analysierte das Fallbeispiel ganz cool unter dem Gesichtspunkt mangelnder Lehrerqualifikationen und empfahl für die unbekannte Lehrerin Fortbildung mit pädagogischem Schwerpunkt.

Vom Wissens- zum Kompetenzparadigma

Die Demokratiepädagogik erscheint derzeit als „Weltkind in der Mitten“. Sie hat eigentlich keine Feinde, wenigstens keine natürlichen, und auf der Seite der Politikdidaktik, die ursprünglich die Alleinverantwortung für das Demokratiethema trug, gibt es in letzter Zeit bedeutsame Lockerungsübungen. Das ist auch notwendig.

Denn wir müssen uns doch fragen: In welchem Fach lernt denn der kleine Markus, wie er sich aus dieser (un-)pädagogischen Gefangenschaft befreit - ? Kann er überhaupt auf Unterstützung aus dem Lehrkörper rechnen? Schülerinnen und Schüler sind wunderbare Beratungskräfte in Sachen Gerechtigkeit, Leitungskompetenz und Schulentwicklung – aber wo, an wie vielen Schulen in Deutschland, wird diese Kompetenz vom System genutzt? Jeder kennt das Schild am Fleischerladen: „Wir dürfen nicht hinein“. Gemeint sind die Vierbeiner. Ein solches unsichtbares Schild hängt jedoch auch an fast allen deutschen Lehrer- und Rektorenzimmern und schließt diejenigen aus, denen die Schule doch eigentlich dienen soll - so, als wäre das, was sich hinter den Türen abspielt, unsittlich und nicht jugendfrei.

Kinder als Benutzer einer Ordnung zu betrachten, die ihnen als fertig ausgehändigt wurde, degradiert sie zu Nachlassverwaltern einer abtretenden Generation. Sie sind dann nur die Konservatoren, die eine fremde Konstruktion abstauben und illuminieren. Die Republik wäre dann eine Antiquität. Aber auch die entgegengesetzte politische Tendenz degradiert das Kind zum Werkzeug. Hannah Arendt hat den politischen Utopisten vorgeworfen, die junge Generation als Exekutorin einer fremden Idee zu instrumentalisieren:

„... auch die Kinder, die man zu den Bürgern eines utopischen Morgen erziehen will, schließt man in Wahrheit aus der Politik aus. Indem man sie auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neuankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand.“¹³

Die Jugend lässt sich also sowohl konservativ als auch revolutionär zu einem Werkzeug fremden Willens machen. Ihre „eigene Chance des Neuen“ hat sie nur, wenn sie ihr Dorf selber gründen lernt, wenn sie ihr Haus, ihr Stadtteilzentrum, ihre Schule – und sei es auch nur im Kopf - in die kleinsten Bestandteile zerlegt und wieder aufbaut¹⁴.

Mit gutem Beispiel vorangehen

Wir schauen, so betrachtet, auf ein riesiges Feld von Möglichkeiten der Demokratisierung einer Institution, die im Wettbewerb mit anderen Teilen der Gesellschaft vor der Frage steht: Bist du eigentlich ein **Vorbild**? Es liegt nahe, hier die Maxime zu formulieren: **In einer aufstrebenden demokratischen Gesellschaft ist die Schule demokratischer als der Durchschnitt der übrigen Institutionen.**

Manchmal scheint es mir jedoch, als könnten **andere** es besser. Ein Beispiel: Ich durfte miterleben, wie die Hamburger Stadtentwicklungsgesellschaft eine Freifläche mit den Anwohnern neu gestaltete. Der Prozess wurde nicht nur professionell mode-

¹³ Arendt, a.a.O.

¹⁴ Vgl. Andreas Petrik: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen 2007.

riert, sondern ließ auch einen aufgeklärten Dialog zwischen unterschiedlichen Interessenstandpunkten zu und generierte in direkter Zusammenarbeit mit den Ausführenden ein Stück Stadt. Ein weiteres Beispiel: Wir hörten von einer jungen Frau, die bei einer großen Baugenossenschaft in Schleswig-Holstein arbeitet, wie dort Kinder und Jugendliche in die Gestaltung der Höfe und Plätze miteinbezogen werden. Es macht froh, wenn man sieht, wie weit unsere Demokratie hier ist. Aber es macht einen als demokratischen Lehrer eventuell auch traurig; denn das Defizit der eigenen Anstalt wird im Vergleich umso augenfälliger. Wenn diese dann auch noch die Demokratie lediglich in der Zuständigkeit der Politiklehrkraft sieht und diese im Wesentlichen über die Gliederung der Institutionen doziert, wird die Misere manifest.

Demokratie geht nicht allein mit gutem Willen. Sie geht nur mit **Kompetenz** - auf beiden Seiten. Und deshalb ist es so wichtig, dass wir zu einem neuen Verständnis vom Lernen kommen. Die OECD-Schlüsselkompetenzen, aus denen die PISA-Testbatterien angefertigt wurden, sind dafür eine ausgezeichnete Grundlage. Mit ihnen ist es gelungen, die Bedingungen für ein **gutes Leben in einer heterogenen Weltgesellschaft** zu definieren, ohne sich den Maßgaben einer abendländischen „Leitkultur“ zu unterwerfen¹⁵. „The ability to relate well to others“ ist ein ebenso schlichtes wie faszinierendes Beispiel für eine Kompetenz, die sich als Gegenkonzept zum Freund-Feind-Denken versteht, zum politischen oder religiösen Fundamentalismus mit seiner Schwarzweiß-Malerei und seiner Abgrenzungssucht.

Extremismus als demokratiepädagogisches Defizit

Das erinnert uns daran, dass das Wort „Demokratiepädagogik“ mit dem Gutachten von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser aufkam, mit dem das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ Anfang des Jahrzehnts begründet wurde¹⁶. Ausgangspunkt waren die rechtsextremistischen Exzesse im Osten. Man sah die jungen Leute mit den Brandsätzen in Hoyerswerda und anderswo, und es war klar: am Anfang stand nicht die Lektüre von „Mein Kampf“, sondern ein fatales Zusammenspiel aus Fremdenhass, sozialer Verzweiflung und Sozialisationsbedingungen in einem abgeschotteten Polizeistaat.

Die meisten jungen Menschen, die sich dem Rechtsextremismus oder dem Islamismus verschreiben, haben eine Wut, einen Hass auf die Gesellschaft entwickelt, auf den Staat, auf anders aussehende Menschen. Sie tragen eine Demütigungserfahrung mit sich herum, wurden allein gelassen oder lieblos behandelt. Die Berliner Psychoanalytikerin Gertrud Hardtmann hat jahrelang mit straffälligen jungen Nazis gearbeitet; sie erzählt in ihrem Buch „16, männlich, rechtsradikal“¹⁷ beeindruckende Fälle. Es sind Jungen und junge Männer, die teilweise in ein tiefes Schweigen versunken sind, nachdem sie Menschen getötet oder schwer verletzt haben, und erst in der Sozialtherapie (als Teil der Resozialisierung) die Gelegenheit haben, über sich zu reden. Manchmal nur mühselig, ein paar Worte pro Stunde.¹⁸

¹⁵ D.S. Rychen et al: OECD DeSeCo - Key Competencies for a successful life and a well-functioning society. 2003.

¹⁶ Edelstein, Wolfgang und Peter Fauser: Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Bonn 2001. (BLK-Materialien H. 96)

¹⁷ Gertrud Hardtmann: 16, männlich, rechtsradikal. Düsseldorf (Patmos) 2007.

¹⁸ Junge Rechtsextreme, so berichtete mir eine Jugendpsychiaterin aus Leipzig, erreichen bei Tests zur Feststellung von depressiven Störungen oft klinisch relevante Werte.

Wir müssen es nicht soweit kommen lassen, wenn wir den Mut zu einer Schule haben, in der Kinder von Anfang an lernen, mit ihren Aggressionen sozialverträglich umzugehen und eigene Interessen so wahrzunehmen, dass ihre Wahrnehmung nicht gegen die Grundsätze der Moral verstößt - indem sie nämlich im Normendiskurs ein eigenes Regelwerk des Zusammenlebens errichten. Die Grundschulpädagogik weiß oft gar nicht, wie politisch sie ist, wenn sie Kindern die Gelegenheit gibt, im Kleinen eine „well-functioning society“ zu etablieren und Gruppenprozesse erfolgreich zu gestalten. Auch ein Jugendlicher, der schon unter den Einfluss extremistischer Ideologien geraten ist, kann in einer demokratischen Schulkultur in einen Dialog über die Unteilbarkeit der Freiheit verwickelt und dadurch nachdenklich gemacht werden.

Demokratie als Qualitätskriterium

Es ist daher an der Zeit, in der bundesdeutschen Schulqualitätsdebatte die Frage zu stellen, ob wir nicht bestimmte **Demokratiestandards** als Messlatte an jede Schule legen sollten. Denn es ist nicht vertretbar, ein Bildungssystem nur auf Output zu trimmen und seine Lerneffizienz zu steigern, wenn man es dann am Ende genauso gut nach Kanada verkaufen kann wie nach China. Genau diese Gefahr besteht aber, wenn sich der technokratische Mainstream in der Reform unserer Bildungssysteme weiterhin so unangefochten behauptet. Nicht der aus selbstverschuldeter Unmündigkeit sich befreiende Mensch ist dann das Resultat, sondern die einfältig vor sich hin schuftende Arbeitsbiene.

Wie könnten diese Standards aussehen, mit denen wir – von innen und von außen, als Bildungs- und Erziehungsarbeiter, aber auch als Eltern, Kooperationspartner, Schulforscher, Politiker – der Schule zu mehr demokratiepädagogischer Substanz verhelfen können? Ein erster Schritt wäre es, im Konsens mit der Schulgemeinschaft einige basale Einrichtungen bzw. Verfahren zu etablieren. Ich nenne fünf, als Aktionsprogramm für den Einstieg:

1. Den Klassenrat;
2. das Schüler-Feedback;
3. die Aushandlungsrunde;
4. ein Partizipationssteigerungsprogramm;
5. ein Demokratie-Audit¹⁹.

Voraussetzung für die Einführung solcher demokratisierender Neuerungen ist, dass an der Schule der gemeinsame Wille entsteht, sich vor allem eines nicht nehmen lassen: **Zeit für Demokratie**. Denn echte Demokratie braucht viel Zeit. Die Hektik, die wir heute im Lernbetrieb erleben, passt viel eher zu einer Diktatur: Tempo, Tempo, marsch, marsch! Zeit dagegen braucht es, im **Klassenrat** eine heikle, schwierige Frage zu klären, die das Zusammenleben und Fragen von Freiheit und Gerechtigkeit betrifft - zum Beispiel, wenn der Vorwurf der ungerechten Bewertung im Raume steht oder ein Konflikt zwischen Schülern nicht nur bereinigt, sondern in seinen Ursachen

¹⁹ Edelstein, Eikel, de Haan: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim (Beltz) 2007.

erörtert werden muss. Besonders das pädagogische Verhältnis Lehrer/Kind kann nur gedeihen, wenn auftretende Störungen besprochen werden können. Die Eigentümlichkeit von uns Lehrkräften ist ja, dass wir immer alles und alle bewerten, nur nicht uns selbst.

Aber die ganze Zeit schaut uns der junge Mensch bei unserer Arbeit zu und stellt fest, ob er dabei etwas lernt. Er sollte daher die Möglichkeit haben, uns seine Beobachtungen mitzuteilen. Findige Schüler in Berlin und anderswo haben dafür längst komfortable **Rückmeldesysteme** erfunden, die auch von Lehrern als so hilfreich empfunden werden, dass immer mehr davon Gebrauch machen²⁰. Denn auf die Dauer macht es mich als Lehrer krank, wenn ich nicht weiß, ob ich gute oder schlechte Arbeit leiste. Schülerfeedback-Systeme haben daher mehrere entscheidende Vorteile: sie ermöglichen den Schülern einen Beitrag zur Hebung der Unterrichtsqualität, zivilisieren den kritischen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, der sich womöglich sonst bei „Spick-Mich“ in denunziatorischen Formen ein Ventil sucht, und sie fördern die Selbstreflexion und damit Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte.

Eine **Aushandlungsrunde** tritt zusammen, wenn ein größeres Problem die Verständigung in der gesamten Schulgemeinschaft erfordert. Wenn Schüler mit Lehrern in einer solchen Runde diskutieren, fällt es beiden Seiten viel leichter, die unterrichtliche Rolle und die damit verbundenen Verhaltensgewohnheiten abzustreifen, als wenn das Problem „am Rande“ des Unterrichts behandelt wird. Viele Lehrkräfte ändern ihr Verhalten deutlich, sobald sie im Kreis von Kollegen mit Schülern zusammensitzen. Was sie als neu erleben ist, dass ihr Verhalten gegenüber dem dort sitzenden Kreis von den Kollegen wahrgenommen wird. Das ist ungewöhnlich und zwingt zur Rollenreflexion. Denn im Alltag des Schulbetriebs reden entweder die Lehrkräfte ohne die Schüler über die Schüler, oder ein Lehrer ist allein mit seiner Klasse. Eine Schüler-Lehrer-Gesprächsrunde schafft demgegenüber eine Forums-Situation. Es wird das hergestellt, was Demokratie braucht: ein gewisses Maß an Öffentlichkeit. Und noch deutlicher fällt die Änderung aus, wenn Eltern an einer solchen Runde teilnehmen. Wie auch immer das Schulgesetz eines Bundeslandes aussieht - niemand kann der Schule verbieten, solche und andere Säulen einer demokratischen Schulkultur einzuführen und Kinder und Eltern stärker und befriedigender einzubeziehen als bisher. Solche und ähnliche Einrichtungen können durch Verstetigung zu einer Tradition werden; und vielleicht haben wir ja die besten Traditionen noch gar nicht erfunden.

Was könnte es für ein Problem sein, das sich in einer Aushandlungsrunde zu behandeln lohnt? Nun, zum Beispiel das immer noch gravierende Beteiligungsdefizit der Migranteltern. Die Berliner Fichtelgebirge-Schule hat es sich in ihren Aushandlungsrunden zum Ziel gesetzt, die Beteiligung nichtdeutscher Eltern zu einem Gradmesser der Schulqualität zu machen. Sie hat ein **Partizipationssteigerungsprogramm** aufgelegt und auf diese Weise einen „kontinuierlichen Verbesserungsprozess“ eingerichtet, dessen Sitzungen für sie selbst ein ständiger Ansporn sind.

Der günstige Kontext der Schulentwicklung

Die schauerlichen Fehlentwicklungen in der Folge des „PISA“-Schocks, nämlich Schule als Lernfabrik misszuverstehen und zu verunstalten, sollten uns nicht dazu verleiten, die positiven Wirkungen der Schulentwicklung zu übersehen. Ohne die kriti-

²⁰ So die von Berliner Schülern gegründete Firma ONO-Systems mit ihrer sehr bequem zu handhabenden Feedback-Software.

sche Frage, was die Schule leistet, wäre es niemals zu dem Transfer von Kompetenzen gekommen, den Organisationsentwickler, Systemtheoretiker und die empirische Schulforschung den Schulen beschert haben. In der Innovationsforschung ist längst bekannt, wie stark die Widerstände eines schlecht funktionierenden Systems gegen seine Veränderung sein können, wenn seine wesentlichen Akteure an alten Routinen kleben, an der Sperrigkeit der Organisation scheitern oder nicht davon überzeugt sind, dass die Veränderung auch für sie eine Verbesserung bringt²¹.

Solche Erkenntnisse über die spezifischen Tücken des Schulsystems, das eben nicht einfach durch Unternehmens-Analogien zu begreifen ist, haben sich jedoch für die übergroße Mehrheit der Schul- und Unterrichtsentwickler und Bildungsadministratoren noch nicht erschlossen. Noch weit weniger spielen sie bei denjenigen eine Rolle, die sich – als professionelle Akteure im System - einer demokratiepädagogischen Schulreform verpflichtet fühlen. Und am unberührtesten von diesem Expertenwissen dürften all jene Engagierten sein, die – wie die zahllosen aktiven Schul-Eltern, die Schul-Kooperationspartner und freien Bildungsanbieter – „von außen“ an der harten Schale der Institution nagen.

Den Kompetenzfluss zwischen diesen einzelnen Systemen, die sich in der politischen Realität gegenseitig als fremd wahrnehmen, zu fördern, dürfte eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine demokratiepädagogische Schulentwicklung in Deutschland sein. Dazu bedarf es zumindest dreierlei: Erstens der politischen „Übersetzer“, die mehr als die Sprache nur eines Systems sprechen; wichtige Schnittstellen-Organisationen, die solch eine Übersetzungsarbeit leisten und für einen Kompetenztransfer sorgen, sind z. B. das Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit in Deutschland e.V. und der Bundeselternrat²². Es bedarf außerdem der Ressourcen, die z. B. von Stiftungen, Hochschulen, aber auch klugen Schulverwaltungen zur Verfügung gestellt werden. Und es bedarf nicht zuletzt der Think-Tanks, die die Öffentlichkeit und die politische Klasse für die hier umrissene Entwicklungsnotwendigkeit sensibilisieren.

Kurt Edler

Kontakt: edler@degede.de Tel. d: 040 428842 560 p: 040 39 72 65

Zur Person:

Jahrgang 1950, Lehrer in Hamburg 1977-2004, GAL-Bürgerschaftsabgeordneter 1984-86 und 1993-97, Leiter des Referats Gesellschaft am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, seit 2008 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

²¹ Vgl. Cornelia Gräsel, Michael Jäger und Helmut Willke: Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, R. und Gräsel, C. (Hrg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Hohengehren 2006, S.445-566.

²² www.sv-bildungswerk.de und www.bundeselternrat.de