

## Demokratie lernen und leben\*

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 Year of Citizenship Education in Europe ausgerufen. Die Europäische Kommission hat Demokratie und Menschenrechte als Bildungsziele in den Entwicklungsrahmen des Lissabon-Prozesses gestellt, der die EU zur entwickelten Wissensgesellschaft machen und damit wirtschaftlich, sozial und kulturell zu einer Spitzenposition in der Weltgesellschaft gelangen will. Die OECD hat mit ihrem Programm Defining and Selecting Competencies (das sog. DeSeCo-Projekt) ihre Bildungspolitik in den Kontext einer umfassenden Konzeption demokratieförderlicher Lernprozesse gestellt. Die drei fundamentalen Kompetenzen der DeSeCo-Gruppe

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

die das Testprogramm der PISA-Studien ab 2009 beeinflussen sollen, wurden von der OECD ebenfalls in den Rahmen der für die Europäische Union insgesamt definierten Leitwerte Menschenrechte, Demokratie, soziale Inklusion (oder Integration) und Nachhaltigkeit gestellt und 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. Fragt sich nur, was das ist: Demokratielernen. Da unterscheiden sich Länder, Traditionen, Schulkulturen erheblich 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 anerkannte, normativ legitimierte und politisch transnational vereinbarte Ziel education for citizenship, éducation pour la citoyenneté, Bildung für die Demokratie, Erziehung zur Demokratie, Kompetenzen für demokratisches

---

\* Vorgetragen beim 10. Gespräch über Bildung „Demokratie lernen durch Handeln“ der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, 11. November 2005.

Handeln. Demokratielernen ist auf die Erfahrung einer Lebensform angewiesen, in der junge Menschen Elemente einer demokratischen Praxis für das Leben erwerben können. Vielleicht kann man die verschiedenen Ansätze, Wege und Methoden zusammenfassend so charakterisieren, dass Schule einen Erfahrungsraum bieten soll, in dem im Kleinen geübt wird, was hernach im Großen die Praxis bestimmen soll: Auf dem Hintergrund der internationalen Diskussion können wir das Ziel vorausgreifend so bestimmen: die Schule als demokratische Lebensform gestalten, um – mit einem Ausdruck von Jürgen Habermas – entgegenkommende Verhältnisse für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaftsform und einer demokratischen Herrschaftsform herzustellen. Das muss man nicht so verstehen, wie es die konservativen Skeptiker und Kritiker des Konzepts der Schule als demokratische Lebensform gern behaupten: dass die Schule nach dieser Auffassung eine unrealistische Analogie zwischen der Regulierung einer Schulgemeinschaft und der demokratisch-parlamentarischen Herrschaftsform mit Parteienkonflikt, repräsentativer Volksvertretung, Gewaltenteilung usw. darstellt. Es geht nicht um die Simulierung der demokratisch verfassten Herrschaft in der Schule. Vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler in der Schule einen demokratischen Habitus erwerben. Deshalb muss Schule so gestaltet werden, dass sie diesen demokratischen Habitus erzeugt.

Was also kann die Schule tun, um einen demokratischen Habitus ihrer Schüler zu erzeugen? Das war die Frage, die von den Urhebern des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ um die Jahrtausendwende gestellt 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, damals sehr informativ hätte sein können. Das Programm „Demokratie lernen und leben“ wurde vor allem durch Entwicklungen in der deutschen Jugendszene motiviert, nicht zuletzt durch den zunehmenden Druck rechtsextremistischer, rassistischer und nationalistischer Gruppen, der als Herausforderung begriffen und den Anlass für die Entwicklung von programmatischen Antworten auf die von den Rechtsextremen ausgehende Bedrohung bot. Sicher wurde das Programm nicht zuletzt deshalb von der BLK und den bildungspolitischen Instanzen des Bundes und der Länder und seitens der Verwaltungen angenommen, weil diese mit uns angesichts der Ereignisse von Rostock, Hoyerswerda und Düsseldorf, angesichts lokaler Gewalt und „national befreiter Zonen“, vor allem in den neuen Bundesländern, das Unbehagen, und über dem Unbehagen das drängende Motiv teilten, im Verbund mit zivilgesellschaftlichen Initiativen wie Civitas, Entimon oder Xenos auch in den

Schulen zur Abwehr antidemokratischer Entwicklungen in der Jugendszene nachhaltig wirksam werden zu müssen.

Gleichwohl war von Anfang an klar, dass die Antwort auf eine rechtsextreme Mobilisierung, auf eine politische Verführung durch rechte Demagogen sich aus vielen Gründen 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 mehr oder weniger ausgeprägt und allgemein eingeführt ohnehin. Sie waren Teil des schulischen Unterrichts und der Jugendarbeit, der Arbeit der Zentralen für politische Bildung und der Gedenkstättenpädagogik und hatten doch der beunruhigenden Zunahme des rechtsextremen Potenzials nichts nachhaltig Wirkungsvolles entgegenzusetzen gewusst. 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 Studentafel bestenfalls eine oder zwei Wochenstunden beanspruchen kann. Diese finden schließlich vorwiegend in akademisch strukturierten und akademisch begründeten Unterrichtsfächern statt, die einen fachspezifischen Kanon transportieren, der, kopflastig und wissensorientiert, weniger geeignet ist, demokratische Tugenden und Handlungskompetenzen zu fördern, also einen demokratischen Habitus zu entwickeln, der junge Leute für ein Handeln in der zivilen Gesellschaft fit macht: also kritische Loyalität zu zeigen, Kommunikationsfähigkeit und Planungsgeschick zu entwickeln, die Bereitschaft, Probleme in Gruppen zu lösen und Konflikte verständnisorientiert und fair zu regeln, Initiative und Zivilcourage, Verantwortungsbereitschaft, soziale Sensibilität, Gerechtigkeitssinn und ziviles Engagement. All dies sind Elemente eines Ensembles aus Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Motivierungen und Handlungsbereitschaften, die wir mit einem Wort als „demokratische Handlungskompetenz“ bezeichnen. Das aber ist weder das unmittelbare Ziel noch das Ergebnis des politischen Unterrichts, und die bekannte internationale Civic Education Study der IEA in 28 Ländern, die einige zentrale Konstrukte demokratischer Handlungskompetenz bei 14-Jährigen 1999 überprüfte, hat für Deutschland entsprechend enttäuschende Befunde zutage gefördert: das relevante Wissen war eher mittelmäßig, das Engagement gering und die Einstellung zu Fremden (Ausländern) war feindseliger als in (fast) allen anderen Ländern, kein Ausweis also für eine gelungene Sozialisation demokratischer Tugenden oder für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz (Österreich 2002).

Damit sind wir indessen unvermittelt auf genau den Weg verwiesen, den die anderen europäischen Länder eingeschlagen haben; den der Europarat herausgestellt hat; den die englische Schulreform vor einigen Jahren nachhaltig und offenbar mit bemerkenswertem Erfolg beschritten hat; der im Zentrum der amerikanischen Debatten über die civic mission of schools und die sog. character education, d.h. den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen, steht; ein Weg schließlich, den die deutsche Reformpädagogik bereits vor 100 Jahren durchdacht und in Landerziehungsheimen und Schulmodellen vielfach erprobt hat; ein Weg, den auch das Programm „Demokratie lernen und leben“ vorschlägt, damit Schüler sowohl individuell als auch gemeinsam in ihren Gruppen zum Ziel demokratischer Kompetenz gelangen. Dieser Weg ist die Entwicklung demokratischer Schulqualität in Schulen, die, in durchaus variablen Ausprägungen und Formen, die Praxis demokratischen Handelns institutionalisieren und an der dabei gewonnenen Erfahrung alle an der Schule beteiligten Akteure nachhaltig teilhaben lassen. Der durch diese auf Dauer gestellte Erfahrung erworbene demokratische Habitus, der sich durchaus empirisch-praktisch beschreiben lässt, bildet, so 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. Das ist, was mit der Konstruktion entgegenkommender Verhältnisse in der Schule gemeint ist: In der Schule sollen Verhältnisse bestehen, eine Praxis kultiviert werden, die allen Beteiligten ermöglicht, Kompetenzen für das Handeln in der Zivilgesellschaft zu erwerben.

Hartmut von Hentig hat in seinem Buch (Die Schule neu denken) von der Schule als Polis gesprochen. Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ ist in seinen Ansätzen vielleicht realistischerweise weniger radikal geblieben und hat als mögliche Ansatzpunkte für ein Schulentwicklungsprogramm für demokratische Schulqualität nicht den Aufbau einer Schulrepublik, sondern vier unterschiedliche so genannte Module definiert, von denen eine Entwicklung zur demokratischen Schule ihren Ausgang nehmen könnte: Unterricht, Projektentwicklung, Partizipation (oder Schule als Demokratie) und Öffnung der Schule (auch als Schule in der Demokratie bezeichnet). Jeder dieser vier Ansatzpunkte bietet vielfältige und 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 kann ein Ort für Aushandlungsprozesse und Feedback sein, Ort

demokratischer Deliberation und Kooperation, in der die Beteiligten respektvoll miteinander verkehren. 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 haben und nicht die marginale Funktion, leere Tage am Rande des Schuljahres irgendwie zu füllen. Partizipation ist eine zentrale Kategorie der Demokratie und ein grundlegendes Motiv der zivilen Gesellschaft. Die ganze Schule kann bottom-up partizipativ organisiert werden, sogar ohne viel an ihrer Organisation zu ändern, und doch wird sie durch den Aufbau partizipatorischer Legitimationsformen von Grund auf verändert. Der Klassenrat kann als Basiszelle einer partizipatorischen Organisation gelten, die Kommunikation, Deliberation, Problemlösung, Delegation und Repräsentation und damit alle relevanten demokratischen Prozesse intern verbindet. Das Beispiel des Service-Learning in sozialen oder politischen Projekten, die Schule und Gemeinde verbinden, übt Formen der Partizipation über die Schule hinaus in Handlungsfeldern der Zivilgesellschaft ein, die sinnvolles Handeln in der sozialen Welt mit der Aufklärung des Handlungskontextes im projektgesteuerten begleitenden Unterricht verbinden.

Diese Beispiele sind als Ausgangspunkte für die Entfaltung einer Dynamik entworfen, welche 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 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 Verruf und erschweren die Verwirklichung demokratischer Verhältnisse durch die in die Schulen hineinwirkende Trägheit des Systems. Gegen diese Trägheit des Systems 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 Schwachstelle des Programms

„Demokratie lernen und leben“ zu sein. Die Idee, 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 sicher darüber nachdenken, welche Bedingungen eine Systementwicklung begünstigen können, die zu einer demokratischen Transformation der Schule führen würde. Vielleicht hilft die Entwicklung in der EU, im Europarat und 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. Danach sind nur demokratische Schulen in der Lage, die Individuen zu ermutigen und zu motivieren, die Leistungen zu erbringen, die für ein Überleben in der herausziehenden Wissensgesellschaft erforderlich sind. Dieses funktionalistische Argument wird nicht jeden überzeugen, schon gar nicht jene Demokraten, die andere als funktionalistische Argumente für eine demokratische Gesellschaftsform vorbringen würden. Eine größere Kraft könnte das Argument der OECD entfalten, dass soziale Kohäsion und Integration die universelle Anerkennung aller Individuen voraussetzt, 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, wenn unmittelbar demokratierelevante Schlüsselkompetenzen ab 2009 in das Testprogramm aufgenommen werden. Freilich mag es auch dann jedenfalls 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!