

Was ist Demokratiepädagogik? (Wolfgang Edelstein)

Anerkennung, Überzeugung eigener Wirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft sind grundlegende Dispositionen des sozialen Handelns und Tugenden des zivilgesellschaftlichen Engagements, das der Demokratie als Lebensform ihre Kraft und ihren Bestand sichert: Überzeugung eigener Wirksamkeit setzt Anerkennung voraus; ohne Überzeugung eigener Wirksamkeit gibt es keine Verantwortungsübernahme. Demokratie als Lebensform gründet in der Kooperation sozial verantwortlicher Individuen. Die Erfahrung gelebter Demokratie bildet den demokratischen Habitus aus, auf den Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Herrschaftsform angewiesen sind.

Wie können wir den Prozess des Demokratielernens, den Erwerbsprozess demokratischer Kompetenzen begreifen und zielführend gestalten? Im Folgenden sollen die Bedingungen bestimmt werden, um sie danach in der Form transferfähiger Praktiken zu konkretisieren.

Demokratiepädagogik umfasst pädagogische Bedingungen und Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten; um sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und diese durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln. Diesen Bestimmungen entsprechend ist Demokratiepädagogik ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen. Dabei geht es um den Erwerb von Kenntnissen über Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen für Demokratie und um Prozesse des Lernens durch Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse (Birzea et al. 2004). Diesen Zielen dienen Lerngelegenheiten und Kontexte demokratieförderlichen Lernens.

Der Erwerb einer verlässlichen Urteils- und Entscheidungskompetenz setzt erstens Gelegenheiten zum Erwerb von Kenntnissen und zur Aneignung von Wissen voraus. Dies ist vor allem die Aufgabe des Politikunterrichts, sei es in fachlichen, sei es in fächerübergreifenden und projektdidaktischen Kontexten. „Politikdidaktisch“ in diesem Sinne neben dem Politikunterricht in seiner traditionellen Definition ist Unterricht in den gesellschaftskundlichen Fachbereichen, doch darüber hinaus jeder Unterrichtsbereich, der politisch relevante Problembereiche zum Thema macht. Das gilt z. B. für Biologie, Erdkunde, Technik, sofern der Erwerb einer demokratischen Urteils- und Entscheidungskompetenz die Auswahl der Gegenstände und die Gestaltung des Unterrichts bestimmt.

Zu den Lernanlässen und Kontexten des Demokratielernens gehören zweitens Gelegenheiten zum Erwerb von

Kompetenzen für demokratisches Handeln. Dies ist die Aufgabe einer schulischen Lernkultur, die durch die Gestaltung des Schullebens und durch Kooperation mit dessen Akteuren, aber auch mit außerschulischen Partnern, Gelegenheiten zur Partizipation, zur Übernahme von Verantwortung und zur Mitarbeit im Gemeinwesen bietet. Eine demokratieförderliche schulische Lernkultur wird durch Aushandlungs-, Feedback- und Konfliktlösungsprozesse gekennzeichnet, vor allem durch die Verständigung über Erfahrungen von Schülern und Lehrpersonen im Unterricht oder in Situationen der Leistungsbewertung.

Eine besonders wichtige Funktion für die Entfaltung einer demokratieförderlichen Lernkultur besitzen Projekte. Die Planung, Durchführung, Präsentation und Evaluation von Projekten stellen herausgehobene Gelegenheiten dar zur Anwendung und Verstärkung der von der OECD nachdrücklich herausgestellten und für den Erwerb demokratischer Handlungsfähigkeit zentralen Kompetenzen zum autonomen Handeln, zur Nutzung moderner Instrumentarien, Medien und Informationstechnologien sowie zur Interaktion in heterogenen Gruppen. Zu einer demokratischen Schulkultur gehören die Organisation von Mitbestimmungsprozessen und die Mitwirkung an Selbstverwaltungsgremien und -institutionen, insbesondere der Klassenrat als basisdemokratische Form kollektiver Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse. [...]

Zu den Lerngelegenheiten und Kontexten gehören drittens Gelegenheiten zum Aufbau und zur Entwicklung demokratischer Werte, Orientierungen und Einstellungen. Der Unterricht und das Schulleben sollen für Kinder und Jugendliche Gelegenheitsstrukturen bieten, um soziale, moralische und demokratische Kompetenzen und Werte zu entwickeln, Orientierungen zu erwerben und Einstellungen aufzubauen, die ihnen die Bedeutung der für ein demokratisches Gemeinwesen grundlegenden Dispositionen und Haltungen bewusst machen, sie befähigen, diese in kritischen Situationen zu bewahren und gegen demokratiekritische Einwände mit Argumenten zu verteidigen.

Zusammenfassend können Kontexte eines demokratieförderlichen Lernens und Lebens in der Schule als die schulischen Erfahrungsbereiche bestimmt werden, die Information über Demokratie, Kompetenzen für Demokratie und Erfahrung durch Demokratie vermitteln. Deshalb sollten die Strukturen des Lernens und des Lebens in der Schule als Gelegenheitsstrukturen für die Erfahrung demokratischer Verhältnisse gestaltet werden. Wer in einer demokratischen Lern- und Lebenswelt aufwächst, wird in der Regel einen demokratischen Habitus erwerben. Alle am Unterricht und Schulleben beteiligten Personen können zu dieser Gestaltungsaufgabe einen Beitrag leisten, ältere Schüler für jüngere, Lehrer für Schüler, Eltern für Schüler und Lehrer, Akteure der Zivilgesellschaft für die Akteure der schulischen Gemeinschaft. Dabei wird das universell

anerkannte, normativ legitimierte und nunmehr auch international vereinbarte Ziel einer Education for Citizenship mit variablen Verfahren des Erwerbs demokratischer Kompetenzen verbunden. Prozesse des Kompetenzerwerbs für demokratisches Handeln bauen auf den Erfahrungen einer Lebensform, in der junge Menschen sich Elemente einer Praxis für ein Leben in der Demokratie aneignen, einen demokratischen Habitus erwerben. Die Schule soll einen überschaubaren Erfahrungsraum darstellen, der Gelegenheit bietet, im Kleinen, durchaus als Ernstfall, einzuüben, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll.

Aufgaben

1. Stellen Sie die „Lernanlässe“ des Demokratielernens dar und erläutern Sie sie mit Bezug auf Beispiele aus diesem Kapitel.
2. Setzen Sie die Lernanlässe und Lerngelegenheiten des Demokratielernens in Beziehung zu Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung.

Demokratische Schulgemeinschaft (Wolfgang Althof/Toni Stadelmann)

Es ist Dezember. Das Wetter ist unfreundlich; es ist nass-kalt, die letzte Frostperiode ist gerade vorüber. In einer Turnhalle haben sich die etwa 200 Kinder einer Grundschule in der Schweiz und ihre Lehrkräfte versammelt. Eine Unterrichtsstunde wird geopfert, um gemeinsam über eine eventuelle Veränderung der Schulordnung zu beraten. Bislang galt die Regel, dass die Kinder am Morgen das Schulhaus erst dann betreten durften, wenn es zur ersten Stunde läutete. Diese Regel ist nun Gegenstand einer intensiven Debatte. Soll sie geändert werden, sollen die Kinder schon vor dem Läuten ins Schulhaus, ins Warme kommen dürfen?

Es sollte in dieser Schule nicht bei dieser einen Versammlung zu dieser Thematik bleiben. Im Laufe des Winters traf man sich noch zweimal. Jedes Mal wurde ein erheblicher organisatorischer Aufwand getrieben. Für alle fielen die entsprechenden Schulstunden aus, Teilzeitlehrkräfte, die freigeht hätten, kamen extra zur Schule, in der Turnhalle musste die entsprechende „Logistik“ bereitgestellt werden, eine Vorbereitungsgruppe – zusammengesetzt aus zwei Lehrkräften und Kindern aller Klassen – musste sich noch mehrfach treffen, um die Versammlungen vorzustrukturieren. [...]

Was also war der Zweck der Übung? Die Diskussion über den Zeitpunkt, an dem man im Winter das Schulhaus betreten darf, ist eine von vielen besonderen Gelegenheiten zum sozialen Lernen, die man den Kindern in dieser Schweizer Schule im Laufe der letzten Jahre ermöglicht hat.

Das Kollegium und die Schulleitung an dieser Schule sind nicht entscheidungsschwach, obwohl es in der Tat Meinungsverschiedenheiten darüber gegeben hatte, wie konsequent und rigide man das bis dahin geltende Verbot, sich vor dem Läuten in der Schule aufzuhalten, durchsetzen sollte. Dass man die Kinder in die Entscheidung über das weitere Verfahren einbezog, liegt nie daran, dass man das Problem nicht hätte selber „managen“ können. Vielmehr sah man hier die ideale Thematik für einen Einstieg in einen längerfristigen Erfahrungsprozess: Die Kinder sollten sich gedanklich an einem Problem abarbeiten und diesbezüglich eine Entscheidung treffen (und für die Einhaltung dieses Beschlusses auch selbst verantwortlich sein), das für sie ein bedeutsames Thema war (vor allem für den Teil von ihnen, der mit dem Bus zur Schule kam und zwanzig Minuten Wartezeit bis Schulbeginn hatte) und das gleichzeitig ein zu bewältigendes Thema war. Die Entscheidung, die sie zu treffen hatten, war in ihren Voraussetzungen und Folgen überschaubar.

Die Lehrkräfte an der Schule hatten erkannt, dass der erste und der dritte der oben genannten Einwände („zu viel Aufwand für Nebensächlichkeiten“, „Überforderung der Kinder“) dann – und nur dann – in einem Zug entkräftet werden können, wenn man die Schülerinnen und Schüler

in einen Lernprozess involviert, bei dem es aus ihren Augen eben nicht um Nebensächlichkeiten geht, und wenn man dies auf eine altersstufengemäße Weise tut. Den Kindern wurde nicht nur Gelegenheit gegeben, einen Teil der Schulhausordnung mitzugestalten. Dies wäre zwar für sich genommen schon ein mehr als nur legitimes pädagogisches Ziel, denn Mitgestalten bedeutet, Einfluss nehmen zu können, sich als selbstwirksam erleben zu können. Gesteigertes Selbstbewusstsein der Einzelnen und ein besseres Schulklima für alle gehen hier Hand in Hand: Regeln, die man selbst mitbeschlossen hat, versteht man besser, und mit einer Umwelt, die man selbst mitgestaltet hat, identifiziert man sich mehr.

Aber die Gespräche zum Thema „Drinnen oder draußen?“ stellten eben nicht nur ein Angebot an die Kinder dar, sondern auch eine Aufforderung zum Lernen. Sie sollten nicht nur ein „Geschenk“ erhalten, sondern auch eine Gegenleistung erbringen: soziale Rücksichtnahme und Verantwortlichkeit zu entwickeln. Es ist kaum der Erwähnung wert, weil selbstverständlich, dass die Kinder beschlossen, früher ins Schulhaus kommen zu können. Mit dieser Entscheidung aber fing die eigentliche Arbeit erst an. Es musste überlegt werden, welche Probleme entstehen können:

- Wer könnte sich wodurch gestört fühlen?
- Würden wir es selber mögen, wenn jeden Tag ein Höllenlärm im Eingangsbereich herrschte?
- Kann man dem Hausmeister zumuten, sich allein um all den Schmutz zu kümmern, der durch Schnee, Matsch und Brotkrümel im ganzen Haus entstehen könnte?
- Was könnte gefährlich sein (z. B. das offene Treppenhaus, das dazu verführen könnte, das Geländer herunterzutschen)?
- Kann man einfach beschließen, dass auch die Lehrkräfte früher zur Arbeit kommen müssen, nur damit jemand für die Aufsicht da ist, oder sollten die Kinder selbst gruppen- oder klassenweise Aufsicht führen?

Die Kinder standen vor der Aufgabe, sich nicht nur zu fragen, was sie selbst am liebsten hätten, sondern sich auch Gedanken über die Bedürfnisse und Standpunkte anderer zu machen, sich in deren Perspektive hineinzusetzen, um auf diese Weise auf Regeln zu kommen, die für alle, für die Schulgemeinschaft, die beste Lösung ermöglichen, diejenige, die am meisten Nutzen für alle bringt. Eine Lektion über die Gemeinwohlmaximierung als Grundsatz der utilitaristischen Ethik („das größte Glück der größten Zahl“) wäre, auf abstrakter Ebene, für Primarschulkinder nur in sehr begrenztem Maße interessant und verständlich.

Auf der konkreten Ebene einer gemeinsamen Handlungsaufgabe ist das gleiche Thema dagegen auch für Siebenjährige nachvollziehbar. Die Aufgabe ist anspruchsvoll, schließlich möchte sich zunächst einmal jeder und jede mit den eigenen impulsiven Bedürfnissen gern durchsetzen.

Aber die Aufgabe ist verstehbar, schließlich muss es ja eine Lösung geben, die für alle gut ist. Und sie ist zu bewältigen, wenn man Hilfe bei der gedanklichen Durchstrukturierung des Problems erhält und wenn die Erwachsenen dazu beitragen, eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der man einander zuhört und aufeinander eingeht, in der Argumente auf dem Prüfstand stehen und nicht Personen und ihre Beziehungen untereinander. [...]

Die Kinder sind aufgefordert, sich und andere zu fragen, ob Regeln gerecht, fair sind. Sie sollen ihre eigene Urteilsfähigkeit schulen, indem sie in einer Pro-und-Kontra-Diskussion ihre besten Argumente vorbringen und sich an den guten Argumenten der anderen reiben. So vollzieht sich Entwicklung: Die bestehenden Denkstrukturen und Kompetenzen sind für Kinder und Jugendliche so lange ausreichend, wie sie sich in der Wirklichkeit bewähren. Erst, wenn man selbst merkt (und dies nicht nur einmal), dass man etwas noch nicht so gut verstanden hat, wie man eigentlich gern möchte, bemüht man sich um ein besseres Verständnis.

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget sprach von „Desäquibrierung“ der kognitiven Strukturen und sah in ihr den wichtigsten Motor von Entwicklung. [...] Verantwortungsfähigkeit entwickelt sich, wenn man Gelegenheiten bekommt, Verantwortung auch tatsächlich zu übernehmen – selbst wenn man das eine oder andere Mal vielleicht den Erwartungen nicht gerecht wird. Die Bedeutung der Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen versteht man nur wirklich, wenn man das Glück hat, häufig genug zu erleben, wie wundervoll es ist, wenn andere auf einen selbst Rücksicht nehmen, Respekt zeigen, Anteil nehmen oder helfen.

Auf analoge Weise entwickelt sich die Mündigkeit, die für die Mitgestaltung einer Demokratie notwendig ist, nicht ausschließlich durch Unterricht, etwa in Sozialkunde, sondern erst durch vielfältige Erfahrungen der Mitgestaltung kleinerer sozialer Einheiten – des Familienlebens, der Klassengemeinschaft, der Lebenswelt Schule.

Aufgaben

1. Arbeiten Sie die pädagogischen Begründungen heraus, die für die Partizipation der Kinder angeführt werden.
2. Erläutern Sie das hier vorgestellte Beispiel zur Demokratiepädagogik, indem Sie die Bezüge zu Piaget und Kohlberg herstellen und konkretisieren.
3. Erörtern Sie Leistungen und Grenzen dieses Ansatzes.
4. Ordnen Sie das Fallbeispiel dem Stufenmodell von Kohlberg zu: Welches Niveau kann mit diesem Konzept erreicht werden?
5. Überprüfen Sie dieses Beispiel mithilfe der Thesen des Magdeburger Manifests zur Demokratiepädagogik.
6. Erörtern Sie Leistungen und Grenzen dieses Beispiels für Demokratiepädagogik.