

## **Peter Fauser: Demokratiepädagogik**

„Demokratiepädagogik“ ist ein Sammelbegriff, der die gemeinsame Aufgabe zivilgesellschaftlich ausgerichteter Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft beschreibt, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern. Dabei sind Demokratie und Menschenrechte als umfassende und grundlegende Gestaltungsnormen eng miteinander verbunden. Sie können nur miteinander verwirklicht werden. Wie die Menschenrechte, so ist auch die Demokratie eine historische Errungenschaft, deren Verständnis, Bedeutung und praktische Geltung durch politisches wie durch pädagogisches Handeln immer wieder aktiv erneuert und konkretisiert werden muss.

Von „Demokratiepädagogik“ zu sprechen ist nicht selbstverständlich, zumal sich in Deutschland erst nach dem Nationalsozialismus der Begriff der „Politischen Bildung“ als Grundbegriff für die pädagogische Aufgabe durchgesetzt hat, die damit bezeichnet wird – sowohl für das Lernen von Erwachsenen als auch für die Schule. Wenn heute, vor allem im Kontext von Schulentwicklung und Projektlernen, von „Demokratiepädagogik“ gesprochen wird, so lassen sich für diese begriffliche Option zumindest drei theorie- und konzeptgeschichtliche Gründe oder Hintergründe ausmachen:

Erstens, die Veränderung der schulpädagogischen Perspektive durch die „Entdeckung“ oder „Erfindung“ der Schultheorie. Spätestens seit den 1970er-Jahren gibt es einen systematisch ausgerichteten, zunächst primär soziologisch orientierten Diskurs, der im Anschluss an das strukturfunktionale Paradigma nach gesellschaftlichen Funktionen und Wirkungen des Schulwesens insgesamt fragt. Die „Funktionen der Schule“, die dabei unterschieden werden, lassen sich dabei fast unmittelbar als Hypothesen zum Beitrag der Schule zur politischen Sozialisation begreifen. Die Arbeiten von Bourdieu/Passeron (1971), Dreeben (1980), Fend (1980), Preuss-Lausitz (1975), Lenhardt (1984), Zinnecker (1975) und anderen machen vor allem deutlich, dass die Wirkungen der Schule keineswegs auf das begrenzt sind, was die bewusst intendierten inhaltsbezogenen Lernprozesse im Unterricht zu erreichen suchen. Die pädagogischen und sozialisatorischen Wirkungen der Schule gehen weit darüber hinaus. Die Schule als ganze erzieht: als Sozialisationsumwelt, als Agentur für die Zuteilung von Chancen, also als politisch relevanter Erfahrungs- und Lernraum. Gerade für Politische Bildung ist damit eine Erweiterung des Betrachtungsrahmens über den Unterricht und seine Inhalte hinaus notwendig.

Zweitens, die Konzentration des schulpädagogischen Interesses auf die einzelne Schule als pädagogische Wirkungs- und „Handlungseinheit“ (Fauser 1989, Fend 1986). Vor allem durch die Vergleichsuntersuchungen zwischen dem gegliederten Schulsystem und Gesamtschulen ist – gewissermaßen als Nebenprodukt – deutlich geworden, dass im Blick auf die Unterschiede zwischen Schulen der Einfluss der Einzelschule größer ist als derjenige der Systembedingungen: „Gute“ Gymnasien unterscheiden sich von „schlechten“ Gymnasien stärker als von „guten“ Gesamtschulen. Diese Einsicht verstärkt einerseits die Erweiterung des Blicks über den Unterricht hinaus; andererseits lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die Schule als ein individuelles Ensemble von Handlungsverhältnissen – im Unterschied zur Betrachtung der Schule als Serienprodukt, das sich durch einheitliche, staatlich definierte Strukturelemente wie Stundentafel, Lehrplan und Personal zureichend beschreiben lässt. Für das Thema der Politischen Bildung heißt das, dass die Schule nicht nur durch Inhalte bildet, sondern durch Strukturen, und dass sie sich überdies als eine Kommunität betrachten lässt, die durch das gemeinsame und (mehr oder weniger bewusst) koordinierte Handeln der

zugehörigen Personen geprägt wird. Die Schule erscheint auch in dieser Perspektive als eine politische Kommunität – sofern sie gemeinsame Angelegenheiten durch gemeinsames Handeln regelt, und das ist „Politik“ –, und zwar ob sie das will und wahrnimmt oder nicht.

Drittens, die fundamentale Erweiterung des Verständnisses von Lernen und Bildung durch die Kompetenztheorie (Weinert 1999) und die darauf aufbauende Bildungsforschung (PISA usw.). Werden durch die beiden erstgenannten Veränderungen der theoretischen Perspektive neben Zielen und Inhalten von Schule und Unterricht sowohl die System- und Strukturbedingungen als auch die Handlungsverhältnisse als Wirkfaktoren der Schule im Sinne einer Sozialisationsumwelt, als Umgebung des Lernens in den Blick gerückt, so gilt dies durch die kompetenztheoretische Diskussion für das Lernen der Kinder und Jugendlichen direkt. Wesentlich ist dabei, dass ein kompetenztheoretisch belehrter Lernbegriff die Aspekte der Motivation, Volition, der situativen Einbettung des Lernens, seinen konstruktiv-produktiven Charakter und die Gültigkeit von Erfahrung und Anwendungsbezug auf ganz neue Weise betont. Gleichzeitig wird die Bedeutung der besonderen inhaltlichen Kontexte hervorgehoben und werden Zweifel an der Übertragbarkeit von Kompetenzen verstärkt. Auf eine einfache Formel gebracht: Kompetenztheoretisch betrachtet, kann „Politik“ oder „Demokratie“ nur angemessen gelernt werden im Medium der jeweils domänenspezifischen Kontexte. Wesentlich also ist erstens die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemen, die von wirklicher, gegenwärtiger Bedeutung sind und zweitens die Erfahrung des Handelns. Handeln – und Politik ist die Sphäre menschlichen Handelns sui generis – lernt man nur durch Handeln. Es ist nicht zu übersehen, dass mit der Ausrichtung auf „Kompetenz“ drei Dimensionen pädagogischen Denkens in die Debatte eingeführt und mit neuem Gewicht versehen werden, die von Anfang an zum Grundbestande einer aufgeklärt reformpädagogischen Sicht gehört haben: das Verständnis von Lernen als einem ganzheitlichen, konstruktiven, individuellen Prozess der bildenden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die eminente Wirksamkeit praktischen Tuns und praktischer Erfahrung für alles Lernen und schließlich die Rolle der Zugehörigkeit und zur Schule als einer der gesellschaftlich bedeutsamen Kommunitäten.

Zeitgeschichtlich kommen Veränderungen hinzu, die das Verhältnis von Staat und „Zivilgesellschaft“ betreffen. So haben sich im letzten Quartal des vergangenen Jahrhunderts tiefgreifende Änderungen in den Partizipationsformen und Partizipationserwartungen unserer repräsentativen Demokratie vollzogen, deren sichtbarster und folgenreichster Aspekt durch das Aufkommen der „neuen soziale Bewegungen“ (Roth/Rucht 1985) letztlich die Partei „Bündnis 90/Die Grünen“ im politischen System etabliert und damit dazu beigetragen haben, ein neues und bürgernahes Verständnis politischer Teilhabe und bürgerschaftlichen Engagements für die Demokratie insbesondere als Lebens- und Gesellschaftsform zu wecken, das zwischenzeitlich – in Verbindung mit den Bestrebungen um Kritik und Reform der Parteiendemokratie – als „Demokratiepolitik“ (Hamm-Brücher 1998, 2001) diskutiert wird.

Dieser skizzenhaft dargelegte Hintergrund ist zugleich die Basis für eine Reihe von auf Schulentwicklung und demokratische Jugendbildung ausgerichteten Initiativen, die z.T. bis heute die Diskussion um das „Demokratie lernen“ und damit die „Demokratiepädagogik“ in Schule und Jugendarbeit mitbestimmen: dazu gehören exemplarisch der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fausser 1995, 2001) und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS 1995). Seit Ende der 1990er-Jahre intensivierten sich die Bestrebungen verschiedener freier Träger, Schulen, pädagogischer Initiativen und auch der Politik in Bund und Ländern um eine Stärkung der demokratischen Erziehung insbesondere in den Schulen. Der mit der deutschen Wiedervereinigung ausgelöste Wandel der

Lebensbedingungen und die damit einhergehende Transformation des Bildungswesen in den neuen Bundesländern sowie die ebenfalls seit den 1990-er Jahren entstandene Wahrnehmung zunehmender Gewalterscheinungen und -erfahrungen in der Schule (Tillmann 1995) haben diesen Trend unterstützt. Insbesondere die Einrichtung eines fünf Jahre laufenden Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ der BLK (Edelstein/Fauser 2001) hat zu einer intensiven Diskussion demokratiepädagogischer Ansätze, Projekte und Erfahrungen auch im Feld der Theorie und Didaktik Politischer Bildung geführt. Eine Dachorganisation zur Konsolidierung und Stärkung der Demokratiepädagogik in den verschiedenen Handlungsfeldern von Schule, Jugendarbeit und Bildungspolitik wurde als „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ im Februar 2005 begründet (Magdeburger Manifest 2005).

### **Demokratiepädagogik: Auslöser kontroverser Diskussionen – Eine Lagebestimmung**

Überraschend waren die teils heftigen und polemischen Reaktionen aus der Politikdidaktik auf die Expertise und die Genese zum BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“, die zwar durch Unterschiede der professionellen Perspektive teilweise erklärbar sind, dennoch in ihrer Intensität und Zugespitztheit auch darauf verweist, wie dringlich die Frage einer für belastbare demokratische Haltung, Handlungsbereitschaft und Einstellung wirksamen erzieherischen Erfahrung und Praxis inzwischen geworden ist.

Die Politische Bildung von Jugendlichen in Deutschland erscheint dabei, auch im internationalen Vergleich, als ungenügend. Bei Unterschieden im Einzelnen gibt es erhebliche Mängel beim Wissensstand, der Urteilsfähigkeit, dem Interesse an der Politik, der Bereitschaft zu politischem Engagement, dem Verhältnis zu Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Hinzu kommt – wie die internationalen Schulleistungsvergleiche TIMMS, PISA und CIVICS belegen –, dass die Kluft zwischen bildungsnah und bildungsfern aufwachsenden Jugendlichen wächst. Jugendliche sind hier gesamtgesellschaftlich nicht die Ausnahme, sondern eher Symptomträger. Dabei muss die stärkere Gefährdung von Jugendlichen im Osten besonders alarmieren.

Der massiven und wachsenden Geringschätzung der organisierten Politik und dem Misstrauen gegen Politiker und Parteien steht eine deutliche Wertschätzung demokratischer Verhältnisse gegenüber (Dt. Shell 2000, Hurrelmann 2002). Allerdings gehört zu diesem Befund eine Kehrseite: Jugendliche scheinen Demokratie und Politik als voneinander getrennte Themen und Sphären zu betrachten. Demokratie als Qualität gemeinschaftlich organisierter Kommunitäten wird unterschieden von der Politik als machtgesteuertem Systemspiel.

Hier droht offenbar die Gefahr einer demokratiepolitischen Resignation, was freilich kein jugendspezifisches Phänomen darstellt. Man muss darin eher eine gesamtkulturelle Reaktion auf die zunehmende, mit der Globalisierung auftretende Asymmetrie zwischen Politik und Ökonomie sehen, zwischen der politischen Reichweite nationalstaatlich verfasster Demokratien und der Reichweite von Systemprozessen, bei denen der Transfer von Geld, Informationen, Macht und Gewalt global organisiert wird. Gefährlich ist die Spaltung zwischen Demokratie und Politik vor allem, weil sie die Tendenz verstärkt, den universalistischen Anspruch des demokratischen Weges unter dem einschüchternden Druck globaler Oligarchien zurückzunehmen.

Das führt in der Konsequenz hinter die Verfassungsidee des demokratischen und sozialen Rechtsstaats und der Menschenrechtsbindung staatlicher und überstaatlicher Politik zurück und gefährdet die historischen Errungenschaften von Aufklärung und Moderne. Zu deren Grundlagen gehört die Vorstellung, dass für die Verwirklichung der Menschenrechte gerade der Zusammenhang zwischen Demokratie und Politik normativ richtungsweisend ist. Der Erhalt und die Erneuerung dieses Zusammenhangs stellen deshalb für die Politische Bildung die entscheidende Herausforderung und die entscheidende Aufgabe dar. Diese Herausforderung stellt sich nach innen und nach außen – im Blick auf die Verfassung des Einzelnen wie im Blick auf die Verfassung der Gesellschaft.

### **Politische Bildung und Demokratiepädagogik**

Die gegenwärtigen Debatten über das Verhältnis zwischen „Demokratie lernen“ und „Politische Bildung“ lassen sich vor diesem Hintergrund als Bemühungen verstehen, das bestehende Koordinatensystem neu zu justieren bzw. zu ergänzen. Das Leitbild der „mündigen Bürgerinnen und Bürger“ alleine scheint nicht mehr ausreichend zu sein. Zwar bedarf es bis heute des wissenden, des kritischen, aufgeklärten, urteilsfähigen Bürgers, wie es in den siebziger Jahren von Giesecke (1965, dazu auch: Breit/Massing 2002) gezeichnet worden ist, das seinerseits den Anspruch der Aufklärung widerspiegelt. Aber der Begriff und die Vorstellung von „Aufklärung“ muss im Interesse einer erneuerten politischen Zeitgenossenschaft heute weiter gefasst werden als bislang. Aufklärung heute verlangt über Wissen und Urteilsfähigkeit hinaus Handlungskompetenz, verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit, zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Wissen und Wählen ist nicht genug, Handeln und Verantwortung müssen hinzukommen.

Dafür sind zwei Argumente besonders wesentlich. Erstens: Globalisierung ist kein fernes Geschehen, sondern eine Transformation, durch die Alltagsverhältnisse und Einstellungen immer unmittelbarer an global wirksame Systemprozesse gekoppelt werden. Handys, Markenklamotten, Internet, Superstar-Shows, Arbeitslosigkeit, Terror, Fundamentalismus, Leistungsdruck sind überall. Der „flexible Mensch“ (Sennett 1998) ist kein Begriff für äußere Mobilität, sondern für einen Habitus, der das Handeln von innen steuert. Ulrich Beck (2000) spricht daher zu Recht von einer „Globalisierung von innen“. Die Reichweite eines nationalstaatlich organisierten politischen Handelns wird durch die Globalisierung zugleich übersprungen und unterlaufen. Deshalb genügt es nicht mehr, alle vier Jahre zu wählen. Immer wird von jedem Einzelnen ein zivilgesellschaftliches Handeln im ganz Alltäglichen verlangt.

Zweitens: Mit „Zivilgesellschaft“ ist hier nicht der Raum außerstaatlichen Handelns gemeint – das, was Hegel als „Gesellschaft“ vom „Staat“ unterschieden hat. „Zivilgesellschaft“ bezeichnet hier vielmehr das Ganze einer demokratischen Kultur, in der Demokratie das organisierende Prinzip für Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform (Himmelfmann 2001) bildet. Zu einer zivilgesellschaftlichen Alltagsrationalität gehört es nicht nur, sich zu informieren, intelligentes Wissen zu erwerben, sondern auch, sich einzumischen, sich mit anderen im Interesse des Gemeinwohls zu verbünden, und zwar auf lokaler wie auf regionaler wie auf globaler Ebene.

### **Demokratiepädagogik: Engagement und Freiheit**

Benötigt wird also der bzw. die aktive, demokratisch politisierte Bürger bzw. Bürgerin.

Damit soll der freien Entscheidung Einzelner, ob sie handeln und sich politisch engagieren wollen oder nicht, keineswegs die Grundlage entzogen werden. Aber das Bild eines demokratisch politisierten Bürgers impliziert eine klare Bewertung, die das tätige demokratiepolitische Engagement bevorzugt. Gegen diese Sicht erhebt Sander (2003) den vielleicht fundamentalsten Einwand. Nach seiner Auffassung könnte die Freiheit als die alles entscheidende Grundlage einer menschenwürdigen Gesellschaft gefährdet werden, wenn Politische Bildung über demokratisches Handeln definiert wird, weil diese Definition dem Einzelnen nicht die Option lässt, sich persönlich eben auch gegen politisches Engagement zu entscheiden.

Hinter diesem Argument liegt die Frage, ob Demokratie eine Frucht der Freiheit ist oder umgekehrt. Diese Frage führt in die logische Falle von Henne und Ei. Richtig ist, dass Demokratie und Freiheit nicht unabhängig voneinander gedacht und definiert werden können. Praktisch freilich führt das politische Desengagement einer zunehmenden Zahl von Menschen, die von ihrer Freiheit, sich nicht zu engagieren, Gebrauch machen, zum Verlust der Freiheit und der Demokratie und spielt den neuen Formen des Autoritarismus in die Hände. Dem Argument von Sander liegt so gesehen ein entscheidungstheoretisch verkürzter Freiheitsbegriff zu Grunde. Verantwortungstheoretisch muss man darauf hinweisen, dass die Freiheit verspielt wird, wenn zu wenige sich engagieren. Mit Dahrendorf (2002) kann man von daher „Freiheit“ im Hinblick auf Demokratie als „tätige Freiheit“ bestimmen: „Tätige Freiheit ist keine Selbstverständlichkeit. Das gilt besonders im öffentlichen Raum. Demokratie ohne Demokraten zerstört sich selbst ... Die andere Seite des neuen Autoritarismus ist die Gesellschaft der couch potatoes, der Fernsehzuschauer, die ihre Tage Kartoffelchips kauen auf dem Sofa verbringen und auf dem Bildschirm eine Welt passieren lassen, an der sie keinen Anteil mehr haben und bald auch keinen mehr haben können.“ (S. 9)

### **Engagement muss gelernt werden**

Pädagogisch muss unterstrichen werden, dass die Option, sich einzumischen, praktisch gelernt werden muss. Handlungskompetenz – auch als die bloße Möglichkeit, bei Bedarf handeln zu können –, kann nur durch Handeln gelernt werden. Kompetenz erwirbt man performativ. Hält man Sanders liberalistische Sicht, die am Ende dem Staat den Erhalt der Freiheit überantwortet, schon politiktheoretisch für problematisch, so muss man ihr pädagogisch auf der ganzen Linie widersprechen. Zumindest pädagogisch also müssen wir „politisches Lernen“ als demokratisches Lernen orchestrieren. Der Zielvision einer zivilgesellschaftlich mündigen Zeitgenossenschaft des mündigen Bürgers entspricht pädagogisch die kompetenztheoretische Sicht von Bildung und Lernen, wie sie etwa von Weinert (2001) formuliert worden ist. Sie betrachtet dabei intelligentes Wissen selbstverständlich als notwendigen Teil von Handlungskompetenz. Eine solche Betrachtung hat pädagogisch unter anderem den Vorzug, dass sie der Bedeutung des Handelns und der Erfahrung für Wissen und Urteilen gerecht wird.

### **Schule als Ort der Demokratiepädagogik**

Die Schule ist immer schon Teil der politischen Sozialisation. Sie greift in die Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen ein – die deutsche Schule verschärft die herkunftsbedingten Differenzen und steigert die Benachteiligung der ohnehin

Benachteiligten. Die Schule verstärkt durch Demütigungserfahrungen die Gewalt- und Extremismusneigung von belasteten und gefährdeten Jugendlichen. Die Schule begrenzt die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern, Lehrern und Schülern nach wie vor auf zweitrangige Fragen. Das sind drei Beispiele dafür, dass die Schule demokratiepolitisch wirksam ist – in diesem Fall mit negativen Vorzeichen –, und dass nicht nur ihr offizieller, sondern ihr heimlicher Lehrplan auf die Politische Bildung und die politische Sozialisation Einfluss nimmt. Wer Politische Bildung an Aufklärung und Gerechtigkeit koppelt, wird die Schule als ganzes in den Blick nehmen müssen.

Das soll gerade nicht als Forderung missverstanden werden, die Schule müsse wie eine repräsentative Demokratie, wie ein kleiner Staat, verfasst sein – auch wenn eine Annäherung an dieses Ideal keineswegs schädlich wäre. Gemeint ist damit vielmehr: Erstens muss die Schule als ganze eine demokratische Kultur bilden, die von einer Atmosphäre deliberativer Willensbildung und demokratischer Transparenz geprägt ist. Sie ist zweitens verpflichtet, allen Kindern Anerkennung zu gewähren, die Rechte und Chancen aller Kinder nach besten Kräften zu fördern und Demütigung zu verhindern; dazu gehören beispielsweise: ein anderer Umgang mit Heterogenität (einschließlich dafür erforderlicher Systemkorrekturen) und entsprechende Verfahren einer förderlichen Leistungsbeurteilung (Beutel 2005). Sie muss drittens – durch das fachliche Lernen und darüber hinaus – zu kritischem Urteil und praktischem Engagement, zu demokratischem Handeln ermutigen und befähigen.

Vor diesem Hintergrund ist der Bezugsrahmen für das Modellprogramm „Demokratie Lernen und Leben“ der BLK und für den Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ von vornherein demokratiepädagogisch erweitert und auf die Schule als ganze bezogen. Sie muss als Ensemble von demokratiepädagogischen und demokratiepolitischen Gelegenheitsstrukturen ausgestaltet werden. Deweys Idealmodell der Schule als einer embryonic society und der Demokratie als „gemeinsam geteilter Erfahrung“ (1993, 121) entspringt einer solchen Perspektive, bei der die Schule sich in das Ensemble von kleinen und großen Kommunitäten einreihet, durch die sich der Geist ziviler Handlungsverhältnisse, auf dem die Demokratie beruht, immer wieder erneuern kann.

## **Ausblick und Schluss**

Insgesamt lassen sich im Blick auf die gegenwärtige Lage und Debatte über Politische Bildung und Demokratiepädagogik Schwächen und Schwierigkeiten ausmachen. Legt man den von Kerstin Pohl herausgegebenen Sammelband „Positionen der Politischen Bildung“ (2003) zugrunde, dann erscheint diese Debatte – bei großen Unterschieden etwa zwischen Breit, Giesecke, Grammes, Henkenborg, Himmelmann oder Sander –, in ihrem Hauptstrom doch

- noch immer zu stark wissens- und zu wenig kompetenz- und handlungszentriert,
- zu stark auf das Fach und zu wenig auf die Schule als ganze ausgerichtet,
- zu stark an Aufklärung über Politik und zu wenig an Verantwortung für die Demokratie orientiert.

Nun gibt es im Deutschen keinen exakten Begriff, der – wie im angelsächsischen Raum der Begriff „Civic Education“ – sich für Rahmen, Ziele und Inhalte sowohl einer auf das Ganze der Schule bezogenen Demokratiepädagogik als auch im Hinblick auf den Fachunterricht als Dachbegriff sehr gut eignen würde. Die Frage nach den richtigen Begriffen scheint deshalb bedeutsam zu sein, weil wir mit ihnen als Zeitgenossen unseren politischen und

pädagogischen Richtungssinn modellieren. Davon hängt es auch bis zu einem gewissen Maß ab, ob wir mit den globalen Transformationen aktiv oder reaktiv umgehen. Auch aus dieser Sicht muss für eine Erweiterung des Bezugsrahmens der Politischen Bildung in Blick auf die Demokratie einerseits und die Schule als Ganzes andererseits plädiert werden, für die Begriff und Ansatz der „Demokratiepädagogik“ sich eignen.

Ihr grundlegender und zugleich übergreifender Charakter macht die Demokratiepädagogik allerdings ebenso dringlich wie schwierig. Es besteht die Gefahr, dass „Demokratie lernen“ – als Teilaspekt eines Unterrichtsfachs gesehen – auf formale, aber oft wenig bedeutsame Mitwirkung in Gremien begrenzt oder als allgemeines Ziel nur gefordert wird, aber praktisch folgenlos bleibt. In Schule und Jugendarbeit sind Inhalte, Formen und Standards für professionelles pädagogisches Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratielernens noch zu wenig bewusst und zu wenig entwickelt und bilden noch kaum einen selbstverständlichen Bestandteil des beruflichen Wissens und Könnens.

Von hier aus zeigt sich ein weiterer bedeutsamer Aspekt der „Demokratiepädagogik“: Sie hat das Ziel, Entwicklungen auf diesem Feld anzuregen, zusammenzufassen und zu beschleunigen. Sie soll praktische Erfahrungen und Einsichten und wissenschaftliche Erkenntnisse bündeln und öffentlich vermitteln, den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis fördern, Versuche, Förderprogramme und Forschungen anregen und begleiten, die internationale Zusammenarbeit voranbringen und sich an der Bildung von Partnerschaften zivilgesellschaftlicher und staatlicher Akteure für diese Aufgabe beteiligen.

## **Literatur**

Akademie für Bildungsreform (Hrsg.) (1985): Kann die Schule gerechter werden? Für eine pädagogische Bildungspolitik. Tübingen: Eigendruck.

Beck, U. (2000): Die postnationale Gesellschaft und ihre Feinde. In: Assheuer, T./Perger, W. (Hrsg.): Was wird aus der Demokratie? Opladen: Leske + Budrich, S. 35-50.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Beutel, S.-I. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Juventa.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (1995): Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie. Seelze: Friedrich.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Breit, G./Massing, P. (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung.

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Dahrendorf, R. (2002): Liberale Ordnung. Ein Plädoyer für Tätigkeit. In: FAZ, Nr. 80, 6. April 2002, S. 9.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. Opladen: Leske + Budrich.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (1916), übersetzt von Erich Hylla (1930). Neu hrsgg. von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Eine Selbstdarstellung. In: Beutel/Fausser (1995), S. 161-165.

Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Edelstein, W./ Fausser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.

Fausser, P. (1986): Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim: Beltz.

Fausser, P. et al. (1988): Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 6, S. 729-748.

Fausser, P. (1989): Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81, S. 5-25.

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.

Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, H. 3, S. 275-293.

Flitner, A. (1985): Gerechtigkeit als Problem der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 1-26.

Giesecke, H. (1965): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa.

Hamm-Brücher, H. (2001): Aktive Demokratiepolitik tut not. In: Aktive Bürgerschaft aktuell, H. 2, S. 3.

Hamm-Brücher, H. (1998): Lasst die Bürgergesellschaft wachsen. Plädoyer für eine Reform der Demokratie. In: Die ZEIT 40 vom 24.09.1998, S. 71.

Himmelman, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Hurrelmann, K. (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Kohlberg, L. et al. (1978): Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das

Experiment der Cambridge-Cluster-School. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz, S. 215-259.

Lenhardt, G. (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Magdeburger Manifest (2005). Online: [www.degede.de](http://www.degede.de). (Siehe „Service“)

Pohl, K. (Hrsg.) (2003): Positionen der politischen Bildung. Bd. 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Preuß-Lausitz, U. (1975): Artikel „Politische Sozialisation“. In: Speichert, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek: Rowohlt, S. 276-278.

Roth, R./Rucht, D. (Hrsg.) (1987): Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.

Sander, W. (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Berlin-Verlag.

Tillmann, K.-J. (1995): Gewalt in der Schule. Situationsanalyse und Handlungsperspektiven. In: Beutel/Fauser (1995), S. 89-104.

Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

*Quelle: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.) (2007): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 83-92*