

Wolfgang Beutel: Die Schule – Gelegenheiten für Demokratiepädagogik¹

In einer Diskussion im Rahmen einer unserer Fortbildungsveranstaltungen zur demokratiepädagogischen Projektarbeit in Jena antwortet eine Lehrerin auf die Frage danach, was Demokratie für ihren Unterricht und ihre Projekte bedeute: „Man kann fast alles in der Schule dazu nutzen, um für die Demokratie zu lernen. Es gibt viele Themen, die Demokratie betreffen. Dabei muss das Demokratie-Lernen kontinuierlich sein, es darf nicht nur ein Projekt oder eine Lernphase ausmachen.“ Demokratie-Lernen erfordere Anlässe, Themen und Situationen, um Schülerinnen und Schüler an demokratischen Entscheidungen und am öffentlichen Diskurs zu beteiligen.

Hier möchte ich anschließen und in fünf Schritten die Schule als Gelegenheitsstruktur für Demokratiepädagogik entfalten: Erstens mit einem Beispiel, zweitens mit einem Blick auf den Begriff der „Gelegenheit“, drittens mit einem kurzen Fokus auf die „Schule“, viertens mit einem knappen Blick auf das Förderprogramm Demokratisch Handeln werfen, das zu einem Bündel von elf Thesen zur demokratischen Schule führt. Mit einem fünften Schritt wage ich einen abschließenden Blick auf demokratietheoretische Debatten.

1. Ein Beispiel: Die „Melodie des Lebens“ an der Gesamtschule Ost in Bremen-Tenever

Wer sich für klassische Musik interessiert, kennt die „Deutsche Kammerphilharmonie Bremen“, ein weltweit renommiertes Orchester, das sich als Eigenunternehmen organisiert und jüngst durch einen innovativen Konzert- und CD-Zyklus der neun Sinfonien Beethovens bekannt geworden ist. Doch nicht nur Musikfreunde, sondern auch pädagogisch interessierte Zeitgenossen können im Kontext der Demokratiepädagogik auf dieses Orchester treffen: Es ist seit April 2007 mit Kammermusiksaal, Probenräumen und Tonstudio in der Gesamtschule Ost (www.schule.bremen.de/schulen/gso) im Bremer Stadtteil Osterholz-Tenever untergebracht und damit eines der wenigen Kulturorchester, das in einem sozialen Brennpunkt residiert. Aus diesem Miteinander von Schule und Orchester resultieren „Gelegenheiten“ für demokratiepädagogische Projektarbeit.

Eine davon heißt „Melodie des Lebens“. Hier studieren Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit der Musiklehrergruppe der GSO sowie mit dem Musiker Mark Scheibe vier Mal pro Jahr ein Konzert professionell ein. Die Jugendlichen texten, singen und musizieren zusammen mit ihrem Schulorchester und mit der „Deutschen Kammerphilharmonie“ im Orchestersaal und damit zugleich in der Schule. Alle Jahrgänge sind angesprochen, eine große Vielfalt an Präsentationsformen – Sololieder, Chorlieder, Kammerphilharmonie mit Schulorchester, Rapper mit der Kammerphilharmonie – entsteht und das Ganze orientiert sich an hohen Qualitätsansprüchen. Die Texte werden selbst erarbeitet und drehen sich, wie der Projektleiter sagt, um „(...) das Leben, vor allem das Leben in Bremens Stadtteil Osterholz-Tenever, das viele Bewohner ‚Ghetto‘ nennen und in dem es fast immer um existenzielle Themen geht“: Einsamkeit, Freundschaft, Liebe, Verlust, Gewalt. Vorbereitet und begleitet wird das durch eine Internetpräsentation (www.unsereshow.de) mit einem Chat. Das Ganze spricht zu den Schülerinnen und Schülern

¹ Überarbeiteter Text eines Vortrags bei der Eröffnungsveranstaltung der Fortbildungsreihe „Berater für Demokratiepädagogik“ des Thillm, gehalten am 27. April 2009 in der BStU-Außenstelle Erfurt am Petersberg.

in einer von ihnen mitverantworteten jugendkulturellen Tonart und beteiligt sie zugleich an der Musikkultur der Stadt Bremen. Denn die „Melodie des Lebens“ findet auch überregional große Aufmerksamkeit: Das Projekt ist Preisträger beim Kulturwettbewerb „Kinder zum Olymp“.

Die Schülerinnen und Schüler lernen durch Erfahrung und Handeln. Für die Demokratiekompetenz ist dabei entscheidend, wie die Anerkennung der Schülerleistung wirkt, wie wichtig und umfassend die Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeitserfahrung für die Schülerinnen und Schüler sind und wie sichtbar der Respekt vor ihrer Bereitschaft, sich auf einer Bühne vor einem Publikum von 400 Leuten zu präsentieren. Das Projekt spielt mit Elementen der Show, dem dort kultivierten Wunsch nach Besonderheit, Größe und Anerkennung. Zugleich vermeidet es die diskreditierenden Auswahlprozeduren eines „Castings“ und setzt an dessen Stelle die Ernsthaftigkeit von Inhalten und Themen sowie die Qualitätsansprüche guter Musik. „Die Melodie des Lebens“ zeigt, wie die GSO Bremen eine Gelegenheit, die sich ihr geboten hat, zu einer Komposition aus sozialem Lernen, künstlerischer Auseinandersetzung und demokratischer Erziehung zu nutzen weiß. Nun sind solche Gelegenheiten nicht einfach übertragbar, sondern unterliegen besonderen Rahmenbedingungen. Was bedeutet also „Gelegenheit“ für Demokratie in der Schule?

2. „Gelegenheiten“ für die Demokratiepädagogik

„Gelegenheit“ meint nicht Zufall, sondern einen vorfindlichen Kontext, die „art. u. weise wie etw. liegt, lage, stand der dinge, beschaffenheit“, wie es im Mittelhochdeutschen Wörterbuch heißt (Lexer 1992, Bd. 1, Sp. 807). Das von „liegen“ abgeleitete Wort meint zunächst eine räumliche Bestimmung. „Gelegenheit“ beschreibt etwas, wo man sich hinlegen konnte, was im direkten Sinne berührt und Schutz gegeben hat. Später hat es die abstrakte Bedeutung angenommen, „sich einer Sache aktiv zuzuwenden“, etwas zu einer „Angelegenheit“ zu machen. Gelegenheiten sind also Wechselverhältnisse zwischen Mensch und Umgebung. Sie sind nicht vollständig variabel, aber beeinfluss- und gestaltbar. Diese Etymologie gibt brauchbare Verstehenshinweise: Gelegenheiten sind kontextgebunden und zugleich objektiv – veränderbar und doch nicht zu planen. Die jeweilige Situation grenzt die Entscheidungsmöglichkeiten ein und wirkt – soziologisch gesprochen – als kontextabhängige Bedingung, die „Handlungsalternativen eröffnet oder einschränkt“ (Meulemann 2006, S. 130). Solche Gelegenheiten markieren oftmals den Ausgangspunkt von Projekten, wie sie im Förderprogramm Demokratisch Handeln (Beutel/Fauser 2001) dokumentiert und weiterentwickelt werden.

Schulische Gelegenheiten können dazu beitragen, Handlungs- und Lernfelder zu erschließen, die Schülerinnen und Schüler mit Fragen der Gegenwart und der demokratischen Entwicklung konfrontieren. In diesen Projekten wird das Lernen individualisiert und der Verlauf genau dokumentiert. Zugleich erfordern sie viele begleitende Entscheidungen und erzeugen Lernsituationen, in denen das Ziel und Produkt im Vorhinein nicht eindeutig bestimmt werden kann. Am wichtigsten aber ist, dass solche Gelegenheiten ein Lernen ermöglichen, in denen die Beteiligten Gestaltungs- und Handlungsfelder vorfinden, in denen sie etwas gestalten können, in denen Partizipation am Lernen und Handeln möglich wird. Wichtig sind qualitätsorientierte Anforderungsstandards bspw. durch öffentliche Präsentation und die spezifischen Regeln der gewählten Profession, Handlungs- oder Kunstform – im vorherigen Beispiel sind dies Text und Musik.

Hinter der „Gelegenheitsstruktur“ in der Schule verbirgt sich also ein komplexer situations- und zeitgebundener Sachverhalt für Demokratie-Lernen, der sich nicht sofort als solcher aufdrängt. Eine demokratiepädagogisch aktive Schule zeichnet sich deshalb auch dadurch aus, dass Lehrerinnen und Lehrer, Projektgruppen, aber auch Schülerinnen und Schüler solche Gelegenheiten erkennen, wahrnehmen und aufgreifen. Dazu ist Unterstützung und Begleitung durch externe Partner hilfreich. Das Förderprogramm Demokratisch Handeln macht mit seinen Ergebnissen deutlich, dass Gelegenheiten für Projekte genutzt werden, deren demokratiepädagogischer Gehalt sich den Beteiligten – Lehrenden wie Schülerschaft – erst in der nachträglichen Rekonstruktion und Dokumentation eröffnet.

Solche Gelegenheitsstrukturen finden sich vermutlich in jeder Schule. Es ist wichtig, sie möglichst bewusst in den Blick zu nehmen und konstruktiv danach zu fragen, wie an ihnen Lernen für die Demokratie möglich wird. Hierbei können qualitätsorientierte pädagogische Wettbewerbe wie das Förderprogramm Demokratisch Handeln, der Geschichtswettbewerb der Körber-Stiftung und der „Deutsche Schulpreis“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2009) einen guten Beitrag leisten. Hier können demokratiepädagogische Beraterinnen und Berater in den Schulen Anknüpfungspunkte finden – denn wir müssen von der Schule ausgehen, die wir antreffen, diese Anknüpfungsmöglichkeiten deutlich machen und mit den Schulen als Partner die demokratische Erziehung und das Demokratie-Lernen stärken.

3. Die Schule – Möglichkeiten und Empirie der Demokratiepädagogik

Inwieweit Schule zur Demokratie erziehen kann und zu demokratischer Handlungskompetenz beiträgt, ist bis heute Gegenstand kontroverser Diskussionen. Einerseits ist sie als öffentliche Einrichtung in staatlicher Aufsicht der Demokratie verpflichtet. Sie muss deshalb Möglichkeiten für politische Sozialisation und ein Politiklernen eröffnen, das demokratische Handlungskompetenz und demokratische Werthaltungen fördert. Andererseits ist die moderne Schule ein Hausgut der Verwaltung, der Vollzug einer staatlichen Leistung. Sie definiert nach wie vor ein spezielles Rechtsverhältnis und vollzieht mit der Zertifizierung von Leistungsnachweisen und damit verbundenen Berechtigungen hoheitliche Aufgaben. So gesehen ist sie kaum für partizipationsorientierte Demokratie nutzbar. Dennoch ist klar: Die Schule trägt – über das Wissen hinaus, das unterrichtlich erworben wird – zur politischen und demokratischen Sozialisation bei. Zudem hat sie hierfür ein Fach der Politischen Bildung. Zwar ist unbestritten, dass Schule einen didaktisch differenzierten und systematisch durch die Jahrgangsstufen gehenden Politik-Unterricht benötigt. Klar ist aber auch, dass der Wissenserwerb durch Fachunterricht für demokratische Handlungskompetenz alleine nicht ausreicht – aus verschiedenen Gründen: fehlende curriculare Konsequenz des Faches, übermäßiger Stufenbezug, zunehmende Überlastung mit Ansprüchen auf Lerninhalte in Wirtschaft, Recht und Arbeitswelt, aber auch die bekannt hohe Quote fachfremden bzw. fachwissenschaftlich nicht hinreichend abgesicherten Unterrichts gehören dazu. Zudem ist der schulische Fachunterricht das kleinste Feld für demokratiepädagogische Projekte, wie sie bei Demokratisch Handeln aufgegriffen werden: „Zwar spielt in den Projekten demokratischen Handelns Unterricht eine Rolle, er ist aber selten der innere Kern und das Definitionskriterium für die (...) Dokumentationen.“ (Beutel 2009a) Verstärkt gilt das für das Fach Politik. Eine Sekundäranalyse im Archiv des Förderprogramms hat lediglich 30 von insgesamt 2.452 Projekten² (1,2%) als aus dem Fach „Politik“ resultierend ausgewiesen. Von diesen wiederum waren nur sechs Projekte von der Fachjury als „Best Practice“ eingestuft

² Ausgewertet wurden die Ausschreibungsjahrgänge 1990 bis 2003.

worden (a.a.O.). Dies zeigt, dass demokratiepädagogische Projektarbeit eben nicht alleine eine Sache des Fachunterrichts Politik sein kann. Deshalb muss sich der Blick auf die Schule als Ganzes und deren „Gelegenheiten“ für Demokratiepädagogik richten.

Hier gibt es eine breite Fülle an Anschlussmöglichkeiten, die hier nur stichwortartig angerissen werden können:

- Die Arbeit der verfassten SV und die Mitbestimmung im Bereich Schülersprecher: Hier gibt es durchaus innovatives Potenzial, wie es bspw. die direkte Schülersprecherwahl (Beutel 2009b; Beutel/Dörfler/Thieme in diesem Band) im Rahmen des Thüringer Modellversuchs (TKM o.J.) ermöglicht, aber auch von der Selbstorganisation der Schülervertretung in Deutschland gefördert und verbreitet wird (SV-Bildungswerk 2009).
- Partizipative Modelle für Unterricht und Schulleben wie Klassenrat und Schülerversammlungen (Student/Portmann 2007). Diese sind überschaubare und dem Schulalltag nahestehende Instrumente zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern, die die institutionalisierte SV-Arbeit ergänzen und damit potenziell auch effektiver machen können. Sie sind weder Ersatz noch Konkurrenz zur SV-Arbeit.
- Demokratisches Sprechen, abwägendes Urteilen und Kommunikationskultur – bis hin zur Moderation und zur geschulten Schülerstreitschlichtung (Wildfeuer 2006). Hier lässt sich eine aus angelsächsischer Tradition kommende und sehr ausdifferenzierte Linie aufgreifen (Sliwka 2008), die methodische Arrangements ebenso anbietet wie sie zugleich auf eine Kultur rationalen Sprachgebrauchs aufbaut – also keinesfalls ohne Bezug zur alltagsprägenden Sprache sowohl im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander als auch mit den Lernangeboten in der Schule steht. Demokratisches Sprechen und eine auf rationalen Umgang mit Konflikten zielende Kompetenzförderung setzt allerdings voraus, dass dieser demokratiepädagogisch gehaltvolle Sprachgebrauch die Schule als Ganze prägt.
- Damit in Zusammenhang stehend die Förderung der moralischen Urteilsbildung mithilfe des Modells der „Gerechten Gemeinschaft“ und unter Fortführung des Ansatzes von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg in aktuellen Formen (Edelstein/Oser/Schuster 2001), die darauf zielen, das moralische Lernen als kognitive Entwicklung nur in einer Schule stattfinden kann, die selbst eine moralische Umgebung ist – die sich also an Prinzipien der Gerechtigkeit orientiert, wechselseitige Anerkennung praktiziert und die Übernahme von Verantwortung in sozialen Situationen fördert.
- Das „Service-Learning“ bzw. die gezielte und mit Lernen und Bildung verbundene soziale Arbeit in Feldern des Gemeinwesens vor Ort. Verantwortliche Dienste und gemeinwesenbezogene Aufgaben in der Schule und in schulischen Projekten zu übernehmen, ist letzten Endes nicht neu, sondern bezieht sich auf einen reformpädagogischen Traditionsstrang. Viele Projekte, die im Förderprogramm Demokratisch Handeln vorgelegt werden, nehmen solche Ansätze konkreter und lebensnaher Hilfe für Andere auf. Die neue Akzeptanz und Weiterentwicklung unter dem Stichwort „Service-Learning“ (Sliwka/Frank 2007; Sliwka 2008) rückt dieses Lernfeld stärker noch als bislang in den Kontext der bürgergesellschaftlichen Stärkung der Demokratie.
- Die Arbeit in Projekten höchst unterschiedlicher Breite und zeitlicher Anlage – immer mit dem Ziel, von Schülerinnen und Schülern aufgeworfene Fragen und Aspekte von

Politik und demokratischer Öffentlichkeit handlungsnah und im lokalen Kontext aufzugreifen und zu bearbeiten. Projektdidaktik ist dabei einerseits natürlich eine Methode, um Lernen zu organisieren, sie versteht sich zugleich aber grundlegend als substanzieller Teil von Partizipation und geteilter Verantwortung der an den Projekten Beteiligten gleichermaßen (Bastian/Gudjons 1998).

- Die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Planung, Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht bis hin v.a. zur Kultur einer als gerecht, transparent und schülerorientiert wahrgenommenen Leistungsbeurteilung (Brunner/Häcker/Winter 2006). Bei der schulischen Leistungsbeurteilung kreuzen sich mehrere demokratiepädagogische Aspekte zugleich mit einem demokratietheoretisch letztlich nicht vollends auflösbaren Strukturmerkmal der Schule: Leistungsbeurteilung konstituiert immer auch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen beurteilter Schülerin bzw. beurteiltem Schüler und beurteilender Lehrkraft. Dies gilt zumal deshalb, weil sich mit den Zeugnissen der modernen Schule biografieprägende Lebenswege und lebenschancenbeeinflussende Berechtigungen im gegliederten Schulsystem sowie im Hochschulwesen verbinden. Es gibt infolgedessen demokratiepädagogisch zwingende Gründe für eine fehlertolerante, auf die Förderung des Lernens gerichtete, kriterienbezogene und transparente Leistungsbeurteilung, die als kommunikative und professionell abgesicherte Berufshandlung der Lehrenden (Beutel 2005) praktiziert werden muss.

Schulen als Ganze, als alltagsprägende Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und als Lernumgebung, die über den Fachunterricht hinaus insbesondere das Demokratie-Lernen beeinflusst, können auf vielfältige Weise Beiträge zur Demokratiepädagogik leisten. Keine Schule ist alleine von den hier genannten Aspekten unabhängig. Es kommt darauf an, mit diesen Ansatzpunkten die Schulqualität systematisch zu entfalten.

Darüber hinaus muss sich die Schule mit den Themen der heutigen Welt auseinandersetzen. Wir wissen aus der Schulentwicklungsforschung, dass gute Schulen von sich aus eine große Vielfalt von Ideen und Konzepten entwickeln, mit denen sie pädagogisch bedeutsame Themen und Spannungsfelder von Demokratie und Politik aufgreifen. Gute Schulen entwickeln ein Gespür für aktuelle gesellschaftliche Probleme, an denen für die Demokratie gelernt werden kann. Solche Themen werden von Schulen aufgegriffen und bearbeitet, auch wenn sie in Lehrplänen nicht oder nur randständig auftauchen. Ausgehend von dieser Beobachtung hat das Förderprogramm Demokratisch Handeln in den letzten Jahren eine Fülle von Projekten dokumentiert und konnte damit einen Beitrag für das Konzept der Demokratiepädagogik (Beutel/Fauser 2007) erbringen.

4. Demokratisch Handeln – Ergebnisse und Thesen

Das Förderprogramm Demokratisch Handeln ist 1989 begründet worden (Beutel/Fauser 1990/1995) und wird als Wettbewerb seit 1990 ausgeschrieben. In 19 Ausschreibungen sind bislang 3.730 Projekte eingereicht worden. Es haben sich Gruppen aller Schularten und Schulformen aus allen Bundesländern beteiligt. In den Projekten werden pädagogisch und politisch wichtige Themen bearbeitet: Schule, Schulleben und Schulpartnerschaft; Zusammenleben, Umgang mit Gewalt und Minderheiten; Geschichte: Gedenken, Mahnen und Erinnern; Kommune und lokales Umfeld; Welt und Umwelt sowie natürlich immer wieder Projekte mit Themen, die quer zu diesen Kategorien liegen.

Das Förderprogramm Demokratisch Handeln hat sich als Suchinstrument für Demokratiepädagogik etablieren können. Dabei geht es nicht nur um Modellprojekte und Schulen, die in der Demokratiepädagogik ohnehin eine große Erfahrung haben, sondern v.a. um die meist noch unbekanntesten Schulen des Regelschulwesens. Denn dort sollen die vielfältigen, partiell noch unentdeckten „Gelegenheiten“ für demokratisches Lernen und Handeln aufgegriffen und öffentlich dargestellt werden. Dabei hat sich gezeigt, dass Gelegenheiten für Demokratie-Lernen in fast jeder Schule stecken, anders gesprochen: dass eine demokratiepädagogisch engagierte Projektarbeit nicht nur Sache von reformorientierten Schulen sein muss. Die Erfahrungen mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln zusammenfassend kann man festhalten:

1. *Offen nach Gelegenheiten für Demokratiepädagogik suchen:* Die Arbeit mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln und dessen starke Orientierung am pädagogischen Alltagsgeschäft der Schulen in ihrer ganzen Bandbreite über Schulstufen, Schulformen, Schularten und die Bundesländer hinweg hat ihre eigene Spezifik darin, dass sie radikal offen ist. Die erste Definition der Frage, was denn in der Schule demokratisches Handeln, Lernen und Engagement bedeutet, obliegt denjenigen Projektgruppen – also den Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, die auf unsere Wettbewerbsaufforderung reagieren. Dabei verkehrt sich das, was Fachdidaktik politischer Bildung, Politikwissenschaft und bisweilen auch die Pädagogik zunächst als Schwäche markieren (die scheinbare Beliebigkeit von Themen bewährter Projekte) in die Stärke der Offenheit für viele Schulen. Denn es ist außer einem weiten Begriff der Demokratie kein normativer Rahmen, keine Wissens- oder Bildungsschwelle sowie keine thematische Engführung auf bestimmte politische Aufgabenfelder (wie in anderen Wettbewerben zur politischen Bildung im engeren Sinne) vorgegeben. Vielmehr liegt die Antwort auf die Frage nach dem demokratischen Handeln in der Schule zuerst in der Rekonstruktion von Demokratie in den Köpfen derer, die ihre Projekte schriftlich unter diesem Aspekt dokumentieren.
2. *Demokratie als Angelegenheit aller Beteiligten:* Natürlich ist die Auswahl der Projekte, mit denen wir arbeiten, nicht ohne Maßstab. Richtschnur der Entscheidungen sind Überlegungen zu einer partizipativen Demokratie, die sich als Frucht der Moderne und der Aufklärung erweist und ihre Bindung im Universalismus der Menschenrechte sowie in der Vernunft- und Diskursfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger findet. Demokratie ist eine Angelegenheit Aller und eine öffentliche Sache. Das „Magdeburger Manifest“ (abgedruckt im „Service“) gibt hier eine Richtung vor, die in der politischen Theorie als partizipative und deliberative Demokratie diskutiert wird, in der der Gedanke einer lebendigen Bürgergesellschaft eine große Rolle spielt.
3. *Es gibt mehr als wir wissen:* Wenn wir Schule als „Gelegenheitsstruktur“ für Demokratie-Lernen verstehen und nach dem variablen Umgang mit diesen vielfältigen Gelegenheiten fragen, zeigt dies über die fast 20 Jahre des Förderprogramms Demokratisch Handeln gesehen auch, dass es nach wie vor in der Schulpraxis weit mehr Ideen und Erfahrungen für Demokratie-Lernen und demokratisches Handeln gibt, als in den einschlägigen Konzepten und Konstrukten etwa von Fachdidaktiken und Unterrichtsplanung sichtbar werden. Dabei treten Projekte und Lernarrangements hervor, die zwar nicht einfach auf andere Schulen übertragbar sind, die gleichwohl einen hohen Anregungsgehalt haben dafür, was in der Schule an Möglichkeiten, Anlässen, Themen und Aufgaben – kurz „Gelegenheiten“ für Demokratiepädagogik – geboten ist.

4. *Demokratie als kulturelle Praxis und Lebensform:* Demokratie ist – in der Tradition der neueren deutschen Rezeption von John Deweys pragmatistischer Demokratietheorie und Schulvorstellung (Dewey 2000) – nicht nur eine Form gesellschaftlicher Ordnung und der institutionellen Organisation staatlicher Herrschaft, sondern vor allem ein Aspekt des alltagsprägenden Umgangs und der Kultur, der Lebensform.
5. *Bereits Grundschulen sind Orte des Demokratie-Lernens:* Das Förderprogramm Demokratisch Handeln belegt, dass bereits die Grundschulen durch eine entsprechende Kultur der Anerkennung, des abwägenden und diskursiven Entscheidens insbesondere in den Fragen des Schullebens und der Regeln des Zusammenlebens in Klasse und Schulgemeinde an die Demokratiepädagogik (Beutel/Fauser 2007) anknüpfen können. Die weiterführenden Schulen haben insbesondere in der Auseinandersetzung mit Themen der Demokratie und der Politik in fächerübergreifenden Projekten vielfältige Möglichkeiten des Lernens und des Engagements.
6. *Kinder und Jugendliche sind Träger demokratischer Innovation:* Gerade die Kinder und Jugendlichen – im Schulsystem mithin die Lernenden – sind Träger demokratischer Innovationen. Sie können durch die Wahrnehmung ihrer Rechte in den Bildungsinstitutionen in einem neuen Rollenverständnis als Partner und Gegenüber – und nicht nur als zu Belehrende und Unerfahrene – den Erwachsenen ein Korrektiv und eine Herausforderung sein. Ein gutes Beispiel gibt die Herausforderung der Heterogenität. Denn gerade in der Schule ist die Integration heterogener Lernvoraussetzungen und kultureller Vielfalt in Biografie und Herkunft viel eher auf Basis von Formen der wechselseitigen Anerkennung, der Toleranz und des aktiven, bereichernden Umgangs mit Heterogenität vorstellbar und praktiziert als in der Gesellschaft insgesamt. Hier laufen Schulen bisweilen der Gesellschaft weit voraus.
7. *Demokratie als schulpädagogische Grundsatzangelegenheit:* Das Lernen von Demokratie und für die Demokratie ist nicht alleine Gegenstand einer fachlichen sozialwissenschaftlichen Domäne im Fachbereich Sozialkunde/Sachunterricht, sondern grundlegende Aufgabe bei allem Lernen in den Fächern und bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen. Schon die Grundschule muss früh Verhältnisse etablieren, die die Erfahrung von Anerkennung und die Vermeidung von Ausschluss im Mittelpunkt haben. Die Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Urteilen und Entscheidungen im Unterricht gehört ebenfalls zu den Elementaria einer demokratisch gehaltenen Praxis.
8. *Professionalität des Lehrerhandelns und eine zugehörige Lehrerbildung:* Damit Schülerinnen und Schüler Demokratie im Alltag von Schule und Lernen so erfahren, dass Werthaltungen, ein anwendungsbereites Wissen um die Demokratie sowie Handlungskompetenz gefördert werden, bedarf es professionell abgesicherten Handelns der Lehrerinnen und Lehrer. Der Ausgangspunkt demokratischer Lehr- und Handlungskompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern ist nicht alleine eine Sache von deren je individuellen Biografien sowie Bildungs- und Erfahrungskontexten, sondern eine wichtige und fächerübergreifende Aufgabe der Lehrerbildung, die in der gegenwärtigen Debatte um die Reform der Lehrerbildung und insbesondere der pädagogischen Berufskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle spielen muss. Die Auseinandersetzung mit der Schule als demokratiepädagogisch gehaltenem Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum muss in allen Phasen der Lehrerbildung ein fester Bestandteil werden.

9. *Schulen als einzelne Fälle und Entwicklungsgefüge:* Unabhängig von allen zweifellos Fundamenteinwänden gegen das gegliederte und hochselektive deutsche Schulwesen ist die Pädagogik als Handlungswissenschaft in der Pflicht, die vorfindliche Praxis der Schulen als Summe vieler individuell geprägten Einzelfälle in ihrer Entwicklungsaufgabe zu begleiten, aufzuklären und insbesondere in Blick auf deren demokratische Schulentwicklung zu unterstützen. Hierbei kann gerade aus dem reichen Erfahrungsschatz reformorientierter und profilierter Schulen geschöpft werden – ohne dass damit bereits alle Entwicklungspotenziale ausgereizt sind. Dennoch zeigen Programme wie Demokratisch Handeln, aber auch der „Deutsche Schulpreis“ oder das Begleitprogramm zum Investitionsprogramm Bildung und Betreuung des BMBF „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der DKJS, dass es einerseits in der Schulpraxis eine Fülle an Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven für eine demokratische Schule gibt, die keinesfalls hinreichend in das Regelschulwesen hineinwirkt. Andererseits zeigen sich dort auch oftmals Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur, die Unterstützung von außen benötigen. Deshalb ist die Frage der demokratischen Schule nicht nur eine Sache grundlegender Schulkritik und schulpädagogischer Theoriebildung, sondern vor allem eine Angelegenheit des Zusammenwirkens von Schulentwicklungsforschung und schulischer Praxis. Bestehende Modelle müssen intensiver als bislang aufgesucht, aufgefunden und unterstützt, ihre Erfahrungen auf Möglichkeiten des Transfers geprüft und – so weit möglich – weitervermittelt werden.
10. *Kommunikativ-differenzierte Leistungsrückmeldung ist Teil demokratischer Schulkultur:* Ein wichtiger Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung liegt in einer parallel zur Individualisierung von Lernarrangements sich vollziehenden Veränderung der Leistungsbeurteilung. Insbesondere auf diesem Feld müssen die Lernenden einbezogen werden. Schülerinnen und Schüler haben eine klare Wahrnehmung der ihnen gegenüber angewandten Zensurenpraxis. Kinder und Jugendliche nehmen Leistungsbeurteilung als Umgang mit ihrer Person, ihrer Biografie und ihrem Können und Wollen wahr. Sie erwarten in diesem Feld Anerkennung durch Transparenz, Kommunikation und Gerechtigkeit – was Kritik an ihrem Lernen und insbesondere Hinweise zu dessen Optimierung einschließt – sowie urteilssichere Lehrerinnen und Lehrer, die Begründungen für Zensuren und Zeugnisse geben und mit ihnen darüber sprechen. Auch diese Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordern systematische Formen der Professionalisierung durch Lehrerfortbildung.
11. *Elternpartizipation und Mitverantwortung der Eltern für die demokratische Schule:* Elternpartizipation ist eine entwicklungs offene Aufgabe für die Schule. Einerseits ist sie in Deutschland im Rahmen der rechtlichen Ausgestaltung der inneren Schulverhältnisse gesetzlich geregelt. Andererseits ist sie kulturell und historisch geprägt, wobei sich Schule und Eltern oft nicht als Partner, sondern als Gegenüber mit unterschiedlichen Interessen erfahren und infolgedessen dieses Gegeneinander die Kommunikation in der Schule prägt. Eltern wollen oftmals gute Schule und beste Lernergebnisse als Voraussetzung für gute Lebenschancen ihrer Kinder in der offenen Gesellschaft – sie wollen nicht unbedingt und primär Demokratie, Sozialität und übergreifende Gerechtigkeit. Die Schule in Deutschland nutzt umgekehrt nach wie vor und häufig Elternschaft als selbstverständliches Unterstützungssystem für die Form, Dichte und das Tempo des dort angebotenen Lernens, z.B. durch pädagogisch nicht systematisierte Hausaufgaben ohne innerschulische Begleitung und Evaluation. Bisweilen erweisen sich Elterninteressen durchaus auch als Reformhindernisse für die Pädagogisierung der Schule. Das Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft muss deshalb gerade unter der

gegenwärtigen demokratiepädagogischen Herausforderung systematisch und unter praktischen Entwicklungsaspekten untersucht werden.

5. Demokratietheorie: Perspektiven und Ausblick

Derzeit wird – nicht zuletzt aus Anlass von 60 Jahren Grundgesetz und 20 Jahren Deutscher Einheit, aber auch in Blick auf die globale Wirtschaftskrise mit ihren schwierigen lokalen Folgen – in der Publizistik und den Sozialwissenschaften intensiv über die Demokratie nachgedacht. Die aktuellen Beiträge von Franz Walter, Colin Crouch und Otfried Höffe sollen zu einem abschließenden Blick auf den Stand der Diskussion einladen.

Franz Walter (2009) verfolgt die Desintegration der großen Volksparteien und beschreibt mit nüchternem Blick, dass die Konturen zwischen rechts und links verschwimmen, zugleich die Parteien große Teile ihres Wählervolkes nicht mehr integrieren können. Die Bürgergesellschaft, die zwar zur partizipativen Demokratie gehört und als deren Teil wir die öffentliche und demokratiepädagogisch gehaltvolle Schule betrachten, wird von ihm mit großer Skepsis als „wunderschöne große Erzählung“ (ebd., S. 107) betrachtet, die dem etablierten Mittelstand und den Bildungsbürgern diene, deren Interessen kultiviere, das „untere Fünftel der Gesellschaft“ aber keinesfalls aktiviere, sondern vielmehr „die Elitenstruktur moderner Demokratien“ verfestige (ebd., S. 113). Bürgergesellschaft ist hier also kein Terminus für Reform und Innovation in der Demokratie, sondern eher ein Synonym für eine Erosion der Demokratie im Sinne einer verdeckten Elitenherrschaft.

Colin Crouch (2008) spricht bereits von einem Zeitalter der „Post-democracy“, der „Demokratie nach der Demokratie“, die uns die Institutionen verfasster Demokratie erhält, uns aber unsere politische Stimme in vielfältigen verborgenen praktischen und kulturellen Winkelzügen immer mehr nimmt. Die Postdemokratie führt dazu, dass wir als Bürgerinnen und Bürger die partizipative Qualität der Demokratie an Experten und Eliten sowie an die Marktkräfte und die Massenmedien weggeben, weil wir Vielfalt, Offenheit und möglicherweise auch die vorhandene Probleme nicht ertragen wollen oder können. Wir reduzieren damit selbst unsere Mitbestimmungsmöglichkeiten und unsere Beteiligung an der Aushandlung politischer Lösung, indem wir verantwortlicher demokratischer Politik keine Lösungskompetenz mehr zutrauen. Zugleich verstärkt diese post-demokratische Tendenz die öffentliche Wahrnehmung davon, dass Verantwortung für Alle und infolgedessen die partizipative, bürgergesellschaftliche Demokratie letztlich zu kompliziert und zu anspruchsvoll und v.a. zu ineffektiv sind. Das Konzept der Postdemokratie beschreibt also auch einen Erosionsprozess.

Otfried Höffe wiederum, der Tübinger Moralphilosoph, stellt die Frage nach der Zukunftsfähigkeit der Demokratie (2009). Er kommt immerhin zu weniger pessimistischen Antworten. Gerade der Bereich der Bürgergesellschaft ermöglicht in seiner Analyse insbesondere die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Gesellschaft für Probleme, die der Berufspolitik in repräsentativen Verfahren gewählter Eliten allzuleicht entgehen: Die öffentliche Vernunft einer deliberativen Demokratie prüft und etabliert in dieser Perspektive Themen und macht sie allen zugänglich, mehr noch, „die deliberative Demokratie (enthält) das Potenzial, Debatten zu verstetigen und der Zukunftsperspektive ein größeres Gewicht zu geben, als es die auf Wahlen fixierte Politik zu tun pflegt“ (ebd., S. 298). Gerade dieser demokratierelevante Umgang mit Themen der Politik ist eines der Elemente, das die Schule als demokratiepädagogische „Gelegenheitsstruktur“ widerspiegelt.

Es ist offensichtlich, dass die Debatten um die bürgergesellschaftliche Erneuerung der Demokratie nicht von sich aus selbstverständlich positiv und beruhigend sind. Demokratietheorie heute ist immer auch Skepsis gegenüber den Entwicklungspotenzialen und der Kraft von demokratischem System und seiner kulturellen Verankerung. Bürgergesellschaft alleine ist kein Allheilmittel. Eine sorgfältige und kraftvolle Entwicklung der demokratiepädagogischen Aspekte von Lernen, Schule und auch Unterricht ist deshalb umso wichtiger. Auch wenn in solchen Projekten in der Schule nicht alle Handlungsschritte und Erfahrungsfelder genau durchgeplant sind und einer inneren didaktischen Ordnung folgen, entfalten gute Projekte doch in sich ihre elementaren demokratiepädagogischen Qualität. Es lohnt sich deshalb, auf die Schule als „Gelegenheitsstruktur für Demokratiepädagogik“ zu schauen, sie in diesem Feld zu stärken und die stetige Singularität des Einzelfalls als qualitativen Gewinn für das gemeinsame Projekt einer modernen, gerechten und demokratiepolitisch lebendigen Schule im Alltag umfassend zu nutzen. Auch hier – so könnte man sagen – ist die pädagogische Praxis der politischen Theorie und Analyse möglicherweise einen Schritt voraus, in ihrem demokratiepädagogischen Reformgehalt und in dem damit verbundenen vorsichtigen Optimismus in Blick auf die Anpassungsfähigkeit der Demokratie für die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft.

Literatur

- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (³1998): Das Projektbuch II. Hamburg: Bergmann+Helbig.
- Beutel, S.-I. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Schriftenreihe der Max-Traeger-Stiftung Bd. 42. Weinheim: Juventa.
- Beutel, W. (2009a): Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 81-110.
- Beutel, W. (2009b): Schülerbeteiligung in Projekten. Zum Wechselspiel von Projektlernen, Demokratiepädagogik und Partizipation. In: Pädagogik 61, H. 6-7 (im Druck).
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (1990/²1995): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“ vom 24. bis 26. September 1989 an der Universität Tübingen. Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Brunner, I./Häcker, Th./Winter, F. (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer-Friedrich.
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (2001): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz.
- Eikel, A./Haan, G. de (Hrsg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze: Kallmeyer.
- Höffe, O. (2009): Ist die Demokratie zukunftsfähig? München: Beck.
- Lexner, M. (1992): Mittelhochdeutsches Handwörterbuch. 3 Bde. Stuttgart: Hirzel.
- Meulemann, H. (2006): Soziologie von Anfang an: Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Sliwka, A. (2008). Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A./Frank, S. (2007): Service Learning und Partizipation. In: Eikel/Haan (2007), S. 42-59.
- Student, S./Portmann, R. (2007): Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eikel/Haan (2007), S. 77-92.
- SV-Bildungswerk (2009): Der MachtWissenOrdner 2009. Internet: www.sv-bildungswerk.de/angebote/machtwissenordner/index.html, Zugriff vom 30.04.2009.
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (o.J.): Organisationsverfügung zum Schulversuch „Direktwahl des Schülersprechers“. Online: www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-302.pdf, Zugriff vom 05.05.2009.
- Wildfeuer, W. (2006): Kommunikation – Moderation – Mediation. Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer. Weinheim: Juventa.
- Walter, F. (2009): Im Herbst der Volksparteien? Eine kleine Geschichte von Aufstieg und Rückgang politischer Massenintegration. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Quelle: Thillm (Hrsg.): Demokratiepädagogik in Thüringen. Grundlagen, Schulentwicklung, Praxis, Service. Bad Berka 2009, S. 22-30.*