

Wolfgang Edelstein

Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert

1. Sachverhalte und Werte

Das Wort »Demokratie« geht uns in der Schule leicht von den Lippen, ohne dass wir uns besondere Gedanken über seine Bedeutung machen. Meist haben wir eine Form konventioneller Teilhabe der Schüler an der Organisation der Schule im Sinn, die keine besonderen Fragen aufwirft. Es gibt eine rechtlich geregelte Schülervertretung, eine formale Mitbestimmung der Lehrpersonen, eine Vertretung der Eltern. Wir meinen einen Sachverhalt, den wir unterstellen, ohne ihn in der Regel beschreiben zu wollen oder auch genau beschreiben zu können, wenn wir gefragt würden. Doch zugleich handelt es sich für uns, wenigstens im Regelfall, um einen Wert, um ein positiv bewertetes Ziel. Wir wollen, dass Schüler in unseren Schulen ein positives Verhältnis zur Demokratie gewinnen, dass sie mit demokratischen Überzeugungen ins Leben gehen und dass die Schule dazu beiträgt, aus Schülern Demokraten zu machen. So hat dieser Beitrag unweigerlich mit beidem zu tun: mit Sachverhalten, die im Unterricht verhandelt werden, in Politik, Sozialkunde oder Geschichte; und mit Werthaltungen und Erwartungen, die in der Schule, in der jeweils besonderen Schule auf je besondere Weise zur Geltung gebracht werden.

Demokratie ist folglich einerseits ein Sachverhalt, den wir beschreiben können, andererseits ein Wert, den wir aus Überzeugung realisieren wollen. Den Sachverhalt beschreiben die Formen der Beteiligung der Bürger am Gemeinwesen. Es ist diese Beteiligung, die sie zu Bür-

gern des Gemeinwesens (*citoyens*) macht; Unterschiede der Beteiligungsform unterscheiden Formen der Demokratie voneinander.

Ein Wert hingegen ist eine emotional positiv besetzte Option, eine mit innerer Zustimmung versehene Präferenz. Demokratie als Wert verpflichtet, motiviert uns, aus eigenem Antrieb demokratisch zu handeln. Demokratie als Wert fordert Anerkennung der Demokratie als Handlungsziel, erlegt uns Optionen und Präferenzen auf, bindet den Willen an bestimmte Zwecke. Es ist folglich ein Fehler, Werte mit Sachverhalten gleichzusetzen, Werte gleichsam als Gegenstände der Information zu behandeln, um sie zu »vermitteln«, wie dies für die Aneignung von Sachverhalten im Unterricht geschieht. Dies ist der Kategorienfehler eines Werteunterrichts, der faktisch auf Indoktrination setzt – Sachverhalte mit Werten, Sein mit Sollen, Fakten mit Normen verwechselt. Damit verfehlt der Unterricht das Ziel, positiv besetzte Handlungspräferenzen zu kultivieren. Als Sachverhalt ist Demokratie Gegenstand des Unterrichts und ruft nach der erforderlichen Information. Dagegen haben Werte ihre Basis in der Erfahrung. Demokratie als Wert ist auf Erfahrung angewiesen. Diese muss in demokratieförderlichen Lebenswelten kultiviert werden, die solche Erfahrung vermitteln. Dieses Buch handelt von Verfahren und Angeboten, derartige Erfahrungen zu vermitteln.

2. Sachverhalte der Demokratie

Gerhard Himmelmann (2007) hat politikwissenschaftlich und didaktisch drei Formen der Demokratie unterschieden, die zugleich Ausdrucksweisen und operative Strukturen der Demokratie sind: Demokratie als Regierungsform beschreibt das System der politischen Institutionen, Regeln und rechtlichen Regulative, die einen Staat als demokratisches System ausweisen. Demokratie als Gesellschaftsform verweist auf die der Staatsorganisation und der politischen Sphäre zugrunde liegende Organisationsebene der Gruppen und Verbände, die eine demokratische Gesellschaft konstituieren, und die geregelten Formen ihres Miteinanders. Demokratie als

Lebensform schließlich thematisiert die Lebenspraxis der Menschen und deren Organisation im Nahbereich. Diese drei Ausdrucksformen der Demokratie sollen hier im Rückgriff auf die Darstellung von Himmelmann (2007) in aller Kürze beschrieben werden:

Von herausragender Wichtigkeit für die Demokratie als Herrschaftsform ist eine verfassungsmäßige Ordnung, die Menschen- und Bürgerrechte garantiert, die Bindung der Macht an den Mehrheitswillen durch Wahlen, der Regierung an die Mehrheit im Parlament; sodann Gewaltenteilung, Unabhängigkeit der Justiz und Legalitätsprinzip der Verwaltung. Zu den Prinzipien der

Demokratie gehören Pluralismus und Gewaltverzicht, Bürgerbeteiligung und Öffentlichkeit, Koalitionsfreiheit und Organisationskompetenz, Wettbewerb und Selbstverwaltung. Der formale staatliche Rahmen der Demokratie kann freilich erst als gesichert und stabil angesehen werden, wenn die Demokratie auch kulturell in der Gesellschaft verankert ist und die gesellschaftliche Praxis bestimmt. Die Demokratie erweist sich in der Lebendigkeit und Offenheit des gesellschaftlichen Lebens (Himmelmann 2007).

Demokratie als Lebensform enthält zwei unterscheidbare Aspekte: den Blick auf die Lebenspraxis der Menschen und den Blick auf das Miteinander im Nahraum. Weder Lebenspraxis noch Interaktion im Nahraum bieten von sich aus und selbstverständlich ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben. Denn die Prinzipien eines demokratischen Zusammenlebens müssen selbst erst gelernt werden: Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Eigeninitiative, Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortlichkeit sind Formen einer Lebenspraxis, die erworben werden müssen und nur im unmittelbaren Umgang im Nahraum erworben werden können. Deshalb ist Demokratie als Lebensform von besonderer Bedeutsamkeit als Aufgabe der Schule, und zwar der konkreten Schule vor Ort. Denn alle Mitglieder der zivilen Gesellschaft durchleben einen wesentlichen

Teil ihres Bildungsprozesses in der Schule. Wir sind also bei der Frage, ob die Schule, und zwar auch die einzelne Schule, als Teil einer demokratischen Lebensform ihre Schüler zu aktiver Teilhabe an der Demokratie erzieht, sie zu Demokraten bildet.

An dieser Stelle wird in Deutschland traditionell auf die Aufgaben der politischen Bildung verwiesen. Aus historischen Gründen galt es in Deutschland nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus als besondere Aufgabe einer neuen demokratischen Erziehung, die Demokratie zu erklären, über die Demokratie aufzuklären und mithilfe dieser Aufklärung Loyalität für die Demokratie zu begründen. Dies hat der politischen Bildung eine besondere Stellung im Prozess der Ausbildung der Demokraten verliehen. Damit wurde freilich zugleich die Frage nach Demokratie als Wert aufgeworfen: der deskriptive Zugang des Fachs wurde mit dem normativen Ziel der Wertebildung verknüpft. Die Verbindung hat viel Verwirrung gestiftet. Es wäre sinnvoll, die Unterscheidung zwischen Sachverhalten und Werten im Bildungsprozess und damit zwischen Aufklärung und Engagement systematisch zu berücksichtigen. Das hat Implikationen für politische Bildung wie für Demokratieternen, denen beiden eine bedeutsame Rolle im Bildungsprozess zufällt.

3. Demokratie als Wert

Demokratie als Wert, als emotional positiv besetzte und verinnerlichte Präferenz, bezeichnet die Verpflichtung auf demokratieförderliche Handlungsziele, im weiteren Sinne die Verpflichtung und den Willen, mit demokratiepädagogisch wirksamen Mitteln Demokratie zu realisieren. Um Demokratie zu realisieren, bedarf es überzeugter Demokraten, also solcher Menschen, die demokratisch handeln und demokratische Überzeugungen und Werte kultivieren. Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir vor allem durch Erziehung und Bildung, durch nachhaltige Prozesse in

Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. Die Individuen werden vor allem durch eigene Erfahrung zu Demokraten, erwerben demokratische Überzeugungen und entwickeln einen demokratischen Habitus durch Bildungsprozesse in demokratisch gestalteten Lebenswelten. Wir müssen folglich, wenn uns der Bestand der Demokratie am Herzen liegt, junge Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen.

4. Bildungspolitische Leitlinien

Zum Ziel einer demokratischen Schule, gar einer Schule der Demokratie, die ihren Schülern kraft gelebter Erfahrung einen demokratischen Habitus und demokratische Überzeugungen vermittelt, ist es ein langer Weg. Wie andere Schulsysteme sind auch wir auf diesen Weg verwiesen: Die Europäische Union, der Europarat mit seinen 46 Mitgliedern, die OECD haben sich in strategischen Entscheidungen auf zentrale Leitwerte festgelegt, die ihre Entwicklung bestimmen sollen: Demokratie, Menschenrechte, soziale Inklusion und Nachhaltigkeit. Diese

Leitwerte lassen sich unter dem Prinzip der Demokratie bündeln: Ohne Menschenrechte ist Demokratie nicht denkbar, ohne soziale Inklusion hat Demokratie keinen Bestand, nur eine nachhaltige Entwicklung kann die natürlichen Ressourcen als Voraussetzungen für das Überleben demokratischer Gesellschaften bewahren. Alle beteiligten Institutionen nehmen zur Verwirklichung dieser Leitwerte die Strukturen und Prozesse des Bildungssystems in Anspruch, die selber diesen Prinzipien entsprechend weiterentwickelt werden sollen: Der

für die EU verbindliche Lissabon-Prozess, der die Union zu der am weitesten entwickelten Region der Welt machen soll, fordert von ihren Mitgliedsländern, Grundbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung nachhaltig zu demokratisieren (Rodrigues 2003). Der Europarat hat die Demokratiebildung (*Education for Democratic Citizenship*, EDC) auf die Agenda seiner Mitgliedsländer gesetzt (Birzėa et al. 2004; Dürr et al. 2001). Die OECD ist in der Konkretisierung der Leitwerte noch einen entscheidenden Schritt weitergegangen, indem sie Schlüs-

selkompetenzen für die erfolgreiche Teilnahme an einer wohlgeordneten, d.h. demokratisch strukturierten, menschenrechtlich verfassten und nachhaltig handelnden Gesellschaft definiert hat und sie den gemeinsamen Evaluationsstudien zugrunde legt (OECD 2002; Rychen/Salganik 2003). Hier richtet sich der Blick tatsächlich auf einen weiteren Abschnitt des Weges hin zu einer Schule, in der Schüler Kompetenzen und Handlungsbefähigungen für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft erwerben können.

5. Demokratie lernen und leben

Das Programm »Demokratie lernen & leben«, das die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002 unter Beteiligung von 13 Bundesländern für die Dauer von fünf Jahren ins Leben rief, befand sich, ohne dies zu wissen, im Mainstream der Entwicklung in der Europäischen Union, im Europarat und in der OECD (Eurydice 2005; Edelstein/Fauser 2001; de Haan/Edelstein/Eikel 2007). Diese Institutionen stellen den individuellen Kompetenzerwerb in einer demokratischen Schule in den Zusammenhang von Prozessen der Individualisierung, Modernisierung und Rationalisierung und damit in den Dienst einer Effizienzsteigerung, in der sich kompetente Individuen bewähren müssen, indem sie autonom handeln, Medien kompetent nutzen und in heterogenen Gruppen verständlich kooperieren. Dies sind zukunftsfeste Kompetenzen, die eine demokratische Schule mit Leistungsgründen legitimieren. Denn nur demokratische Schulen sind nach Auffassung der OECD in der Lage, die Individuen zu ermutigen und zu motivieren, die Leistungen zu erbringen, die für das Überleben in der globalisierten Wirtschafts- und Wissensgesellschaft erforderlich sind.

Überzeugte Demokraten werden sich freilich nicht bloß an funktionalen Begründungen, sondern über diese hinaus an normativen Kriterien orientieren. Für sie dürfte das weitere Argument größere Überzeugungskraft entfalten, dass soziale Inklusion zwar eine Voraus-

setzung der Funktionsfähigkeit moderner Gesellschaften ist, ohne die sie in krisenhaften Verläufen zu zerbrechen drohen, dass jedoch normativ, und das heißt politisch nachhaltig, die Anerkennung aller Menschen als Subjekte universeller Menschenrechte die Überlegenheit der Demokratie begründet. Aus dieser Einsicht leitet die OECD die Forderung ab, die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft zum individuellen wie kollektiven Bildungsziel zu machen.

Inklusion und Anerkennung sind folglich Grundvoraussetzungen einer guten Gesellschaft, und die dafür erforderlichen Kompetenzen im Bildungsprozess der Individuen müssen vornehmlich in den Schulen entwickelt werden. Die Ungleichheit der sozialen Verhältnisse lässt es nicht zu, für diese Aufgabe die Elternhäuser verantwortlich zu machen, die im ungünstigen Fall nicht in der Lage sind, die für die zukünftige Bewährung in der globalisierten Welt erforderlichen Kompetenzen an ihre Kinder weiterzugeben. In dieser von EU, Europarat und OECD geteilten Perspektive soll eine demokratische Schule den Nachwuchs einer unumkehrbar auf immer höher entwickelte Kompetenzen der Mitglieder angewiesenen Gesellschaft erziehen. Damit rückt Demokratiepädagogik – die Erziehung zur Demokratie, die Bildung der Demokraten, der Erwerb demokratischer Handlungskompetenz, die Entwicklung demokratischer Schulqualität – ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

6. Was aber ist Demokratiepädagogik?

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 Kompeten-

zen, 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 (Birzúa 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.

Als besonders nachhaltige Form einer schulischen Basisdemokratie erscheint die von Lawrence Kohlberg (1986) entwickelte und von Fritz Oser und Wolfgang Althof für deutsche und Schweizer Verhältnisse weiterentwickelte *Just Community* (siehe Althof/Stadelmann in diesem Band). Auf der Grundlage der erfahrungsgeliteten Demokratiepädagogik von John Dewey (1963; 2004) verbindet die *Just Community* die Aktivierung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen zur Gestaltung einer entwicklungsförderlichen und zugleich organisatorisch umfassenden demokratischen Schulgemeinschaft (Becker 2008). Weitere Entwicklungsformen von Aushandlungsprozessen und kollektiven Selbstbestimmungsprozessen wie Jahrgangversammlung und Schulparlament verweisen auf den Klassenrat oder ein Äquivalent desselben als fundamental demokratischen Lern- und Kommunikationsprozess (vgl. Diemer 2007). Es erscheint wichtig, den Klassenrat einzuführen, ehe der übliche Delegationsprozess der formalen Schülervertretung etabliert wird, um die sonst häufig bloß scheinhafte Simulation einer repräsentativen Regierungsform im Kontext der Schülervertretung an die Erfahrung einer kommunikativ gestalteten Selbstorganisation im Klassenrat zurückzubinden.

Verschiedene Formen repräsentativer Demokratie in Gremien der schulinternen wie der schulübergreifenden Mitbestimmung und Schülervertretung führen über die basisdemokratischen Formen direkter Demokratie hinaus: Die Mitwirkung in kommunalen Projekten, politischen Foren und zivilgesellschaftlichen Initiativen repräsentiert Schritte zur Teilhabe an Demokratie als Gesellschaftsform und an Demokratie als System politischer Regulierung (Demokratie als Herrschaftsform). Analoge Gesichtspunkte gelten übrigens für die Aktivierung der Mitbestimmungsinteressen von Lehrpersonen.

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.

7. Schule als demokratische Lebensform: Bildung eines demokratischen Habitus

Auf Basis dieser Diskussion kann jetzt für die Demokratiepädagogik das Ziel näher bestimmt werden, die Schule als demokratische Lebensform zu gestalten, um – nach Jürgen Habermas – »entgegenkommende Verhältnisse« für die Entwicklung von Kompetenzen herzustellen, die zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaftsform und zur Mitwirkung an ihrer Gestaltung befähigen. Wo Schulen entgegenkommende Verhältnisse für die Entwicklung einer zivilgesellschaftlichen Praxis, für Kooperation und Partizipation entwerfen, werden sie selbst zu Kristallisationskernen der Demokratie. Schule als demokratische Lebensform bedeutet dabei keineswegs, dass zwischen der partizipatorischen Regulierung der Schulgemeinschaft und ihrer Konflikte und der demokratisch-parlamentarischen Herrschaftsform eine direkte Analogie besteht. Ebenso unangemessen ist der Vorwurf, Demokratiepädagogik werde von der Vorstellung einer direkten Analogie zwischen demokratischer Lebenswelt in der Schule und der Organisation einer demokratischen Gesellschaft beherrscht. Dies kann als Einwand gegen demokratiepädagogische Forderungen nicht geltend gemacht werden. Es geht nicht darum, demokratisch verfasste Herrschaft in der Schule zu simulieren. Vielmehr geht es um eine jeweils entwicklungsangemessen, altersadäquat und lebensweltspezifisch gestaltete Praxis der Partizipation, der Deliberation (d.h. eine auf Informations- und Meinungsaustausch zielende Beratung über politische Themen, demokratisches Sprechen) und der Verantwortungsübernahme. Schüler/innen sollen in der Schule einen demokratischen Habitus erwerben, der über die Schule hinaus Bestand hat. Deshalb soll Schule nicht demokratische Herrschaftsformen simulieren, sondern so gestaltet werden, dass sie einen demokratischen Habitus erzeugt.

Was kann die Schule tun, um bei ihren Schülern einen demokratischen Habitus zu erzeugen? Mit dieser Frage sind wir auf einen Weg verwiesen, den andere europäische Länder bereits erfolgreich eingeschlagen haben. Diesen Weg hat der Europarat herausgestellt (Bîrzéa et al. 2004); die englische Schulreform hat ihn vor einigen Jahren mit beachtlichem Erfolg beschritten (Kerr 2003); auf ihn verweisen die amerikanischen Debatten über die *Civic Mission of Schools* (CIRCLE and Carnegie Corporation 2003) und die sogenannte *Character Education* (Berkowitz/Bier 2004), d.h. schulische Strategien zum Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen. Dies sind Wege, den die deutsche Reformpädagogik bereits vor hundert Jahren eingeschlagen und in Landerziehungsheimen und Modellschulen vielfach erprobt hat. Solche Wege hat auch das Programm »Demokratie lernen & leben« eingeschlagen, um Schülern je individuell, vor allem jedoch gemeinsam in Gruppen, Ziele demokratischer Handlungskompetenz nahezubringen. Es geht dabei um die Entwicklung demokratischer Schulqualität, die in ganz verschiedenen Ausprägungen und Formen die Praxis demokratischen Handelns in Schulen bestimmt und an der dabei gewonnenen Erfahrung alle Akteure der Schule, am nachhaltigsten wohl die Schüler, teilhaben lässt. Der demokratische Habitus, der durch diese Erfahrung erworben wird, lässt sich empirisch beschreiben und in entsprechenden Studien empirisch messen. Es geht dabei um den Erwerb von Kompetenzen für ein Leben in der Demokratie. Dies ist es, was mit der Konstruktion entgegenkommender Verhältnisse in der Schule gemeint ist: In der Schule soll eine Praxis kultiviert werden, die allen Beteiligten ermöglicht, Kompetenzen für verantwortliches Handeln in der Zivilgesellschaft zu erwerben.

8. Bereiche der Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogische Praxis bedarf einer konkreten Beschreibung, um praxistaugliche Anregungen für konkrete Schulen geben zu können. Es gibt Angebote demokratiepädagogischer Maßnahmen, Institutionen, Praktiken und Methoden in großer Zahl, aus denen eine begründete Auswahl zu treffen eine Herausforderung darstellt. Der Europarat hat eine Anzahl »Tools« herausgebracht, das Bildungsministerium (DES) in London hat den Schulen Anleitungen für die Gestaltung von *Citizenship Education* in Unterricht und Schulleben gegeben, die ihnen zwar große Freiheit bei der Implementierung im schulischen Handeln und im Unterricht lassen, jedoch verpflichtender Gegenstand der Inspektion sind. Ein Zusammenschluss von Stiftungen in Europa (ILDE = *Initiative for Learning Democracy in Europe*) hat das Projekt eines Handbuchs für Demokratiepädagogik auf den Weg gebracht. Im Beltz Verlag ist ein Handbuch zur schulischen Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen erschienen (Becker 2008). Im BLK-Programm »Demokratie lernen & leben« haben 43 der etwa 170 teilnehmenden Schulen aus 13 Bundesländern demokratiepädagogische Praxisbausteine entwickelt, die ein breites Spektrum partizipatorischer, sozialer, regulativer und didaktischer Prozesse repräsentieren (Frank 2007). Das vorliegende »Praxisbuch Demokratiepädagogik«, das sechs paradigmatische Bereiche für die demokratiepädagogische Praxis präsentiert, kann und will keine vollständige Übersicht über das reichhaltige Repertoire der internationalen Praxis und der entwickelten Instrumentarien der *Citizenship Education* präsentieren. Um eine Orientierung zu bieten, erscheint es sinnvoll, mithilfe der für das BLK-Programm »Demokratie lernen & leben« verwendeten Taxonomie zumindest eine Übersicht über Anwendungsbereiche und demokratiepädagogische Praxisansätze zu gewinnen.

»Demokratie lernen & leben« hat als mögliche Ausgangspunkte für ein Entwicklungsprogramm, das demokratische Handlungskompetenzen der Individuen und demokratische Schulqualität als Koordinaten einer demokratischen Lebensform im Visier hat, vier Handlungsbereiche bzw. Prozessdimensionen schulischen Handelns herausgestellt: den Unterricht als explizites Zentrum des funktionalen Handelns der Schule; die Organisation des didaktischen Handelns in Projekten, die über den konventionell regulierten Ablauf des Unterrichtsprozesses durch kooperative Arbeitsformen hinausgehen; »Schulinnenpolitik« als den Aufgabenbereich der inneren Strukturierung des schulischen Lebens; »Schulaußenpolitik« als den Aufgabenbereich der sozialen Kommunikation mit dem kommunalen Umfeld der Schule und der operativen Aufgaben, die durch eine Öffnung der Schule erforderlich werden. Jeder dieser taxonomischen Bereiche bietet Möglichkeiten zu einer de-

mokratischen Praxis, und von jedem, vor allem von ihnen zusammen, kann eine Dynamik ausgehen, welche die Schule als Ganze demokratisch umgestalten kann (Edelstein/Fauser 2001). Im Folgenden werden einige typische Module eines demokratiepädagogischen Integrations- und Entwicklungsprozesses vorgestellt.

Unterricht

Unterricht wird nicht so sehr als didaktischer Prozess, sondern als Ort für Aushandlungsprozesse und Feedback bestimmt, als Ort demokratischer Deliberation und Kooperation, in der die teilnehmenden Lehrer und Schüler im Geist gegenseitiger Anerkennung miteinander umgehen. Die demokratiepädagogische Perspektive ist dabei zwar auch auf die Wahl demokratieförderlicher Inhalte, vor allem freilich auf die Gestaltung des Unterrichtsprozesses gerichtet. Zwar können wir davon ausgehen, dass der Unterricht, insbesondere der Politikunterricht, gelegentlich demokratierelevante Inhalte transportiert, doch weder Lehrpläne noch Standards enthalten bisher klare Hinweise oder gar Vorschriften für demokratierelevante Inhalte, geschweige denn die Forderung, die schulische Praxis demokratieförderlich zu gestalten. Der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, hat 2006 durch die Mahnung für Verärgerung gesorgt, dass man in Deutschland noch weit davon entfernt sei, das Schulsystem gemäß den elementaren, in der Konvention über Kinderrechte fixierten Normen zu gestalten (vgl. Overwien/Prengel 2007). Andererseits hat die Kultusministerkonferenz (KMK) ausdrücklich die Geltung der Kinderrechte im Sinne der Kinderrechtskonvention der UN für alle Schulen bestätigt und die Schulen für Unterricht und Erziehungspraxis auf die Kinderrechte verpflichtet (Kultusministerkonferenz 2006). Kinderrechte sind Grundbausteine einer demokratiepädagogisch motivierten schulischen Praxis, und doch hat weder die KMK noch irgendein Bundesland Demokratiepädagogik und Kinderrechte durch die Definition angemessener Standards in der Praxis der Schulen verankert. Auch in den von der KMK beschlossenen, durch die Einbeziehung diagnostischer Kompetenzen oder Organisationskenntnisse durchaus fortschrittlichen Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2004) sind demokratiepädagogische Kompetenzen nirgends erwähnt oder gar definiert. Angesichts des bildungspolitischen Grundsatzes, den Schulen in Zukunft mit zunehmender Autonomie die Verantwortung für die Leistung der Schüler zu übertragen, sind demokratiepädagogische Standards jedoch unverzichtbar, wenn die Erziehung von Demokraten in den Schulen eine anerkannte Aufgabe werden soll. Im Modellprogramm »Demokratie

lernen & leben« sind Standards für demokratische Handlungskompetenzen von Schülern und Qualitätsstandards für demokratiepädagogisch aktive Schulen definiert worden, die für die Entwicklung von »Schulen in der Demokratie« eine den Wegweisende Rolle spielen können (siehe de Haan/Edelstein/Eikel 2007).

Projekte

Als kooperative Strukturen bieten Projekte Gelegenheit zu gemeinsamer Planung, gleichberechtigter Beteiligung, gemeinsam abgestimmter Organisation, kommunikativer Evaluierung und diskursiv gerechtfertigter Bewertung in Gruppen. Damit sind sie geradezu paradigmatische Gelegenheitsstrukturen für eine demokratisch gestaltete Praxis. Kooperation in Projekten dürfte die von der OECD definierte Schlüsselkompetenz »Fähigkeit zur Kooperation in heterogenen Gruppen« geradezu paradigmatisch repräsentieren. Projekte müssen dann freilich im Kontext eines demokratiepädagogischen Schulprogramms eine zentrale Funktion im geistigen Leben der Schule und ihrer Schüler erfüllen und nicht die von der Zeitökonomie der Halbtagsschule definierte Aufgabe, leere Tage am Rande des Schuljahres mehr oder weniger opportun zu füllen. Im demokratiepädagogischen Kontext geht es bei Projekten zwar insbesondere dann um Inhalte des demokratischen Handelns, wenn diese dem Typ des *Lernens durch Engagement* bzw. *Service Learning* entsprechen (s. u.). Immer und sogar vorrangig geht es dabei indessen um Prozesse der Gestaltung, die auch unabhängig von den Inhalten bereits aus sich selbst heraus demokratieförderlich sind und den Schülern als persönliche Erfahrung und Leistung in Portfolios zertifiziert werden können. Die demokratiepädagogische Ausgestaltung von Projekten wird durch den Einsatz der Lernplattform Schola-21 besonders wirksam unterstützt (Schweder 2008).

Schulinnenpolitik

Partizipation steht für eine zentrale Kategorie der Demokratie und ist grundlegendes Strukturmerkmal einer

zivilen Gesellschaft. Die gesamte Schule kann von der Basis ausgehend (»basisdemokratisch«) partizipativ gestaltet werden, sogar ohne viel an ihrer Organisation ändern zu müssen, und doch wird sie durch den Aufbau partizipatorischer Legitimationsformen von Grund auf verändert. So kann der Klassenrat (s. u.) als grundlegende Formation einer partizipatorischen Organisation gelten, die Kommunikation, Deliberation, Problemlösen, Delegation und Repräsentation und damit alle relevanten demokratischen Prozesse intern miteinander verbindet. Doch während der Klassenrat ein herausragendes Element einer demokratischen Lebensform der Schule ist, gibt es darüber hinaus oder unabhängig von diesem eine Vielzahl weiterer Gelegenheiten, in einer Schule ihrer je spezifischen Kultur und Identität entsprechend Elemente einer partizipatorisch gestalteten Lebenswelt zu etablieren, die den Habitus demokratischen Handelns im Alltag der Institution verankern.

Schulaußenpolitik

Durch die Öffnung der Schule zur Gemeinde lässt sich mithilfe sozialer oder politischer Projekte, die Formen der Partizipation über die Schule hinaus in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Zivilgesellschaft einüben, sinnvolles Handeln in der sozialen Welt mit der Aufklärung des Handlungskontextes im projektbegleitenden Unterricht verknüpfen. Hierbei kann das sogenannte *Service Learning* bzw. *Lernen durch Engagement* (s. u.) eine herausragende demokratiepädagogische Rolle spielen, indem es Unterricht und soziales Projekt verbindet. Projekte des *Service Learning* sind dadurch definiert, dass die Themenstellung des im außerschulischen Kontext angesiedelten Projekts gleichzeitig Gegenstand des schulischen Unterrichts ist. Projekte des *Service Learning* sind in der Regel gemeinwesenorientierte Vorhaben, die den Schülern die Struktur kommunaler Probleme, kommunaler Politik und die Voraussetzungen demokratischen Handelns in der Kommune aus der eigenen Erfahrung erschließen, die zugleich Gegenstand der Klärung im Unterricht wird (Sliwka/Frank 2004).

9. Kontexte der demokratischen Schulentwicklung

Die im Folgenden skizzierten Beispiele demokratiepädagogischer Handlungsweisen und Organisationsformen in Schulen werden als Ausgangspunkte für die Entfaltung einer Dynamik beschrieben, die perspektivisch die ganze Schule ergreifen und diese im Idealfall in eine demokratische Polis transformieren können. Zweifellos können demokratiepädagogische Vorhaben, vor allem wenn sie vereinzelt und unverbunden bleiben, auch gegen ihre Intention in der Schule marginal und randstän-

dig bleiben, ohne die Erfahrungsbasis zu bilden, auf der die Akteure der Schule zu einer demokratisch handelnden Community zusammenwachsen können. Tradition und Organisation der Schule begünstigen in Deutschland einen Alleingang der Akteure, erschweren die Kooperation, bringen das Prinzip der Anerkennung als leistungsfeindlich in Verruf und belasten die Verwirklichung demokratischer Verhältnisse mit der in jede einzelne Schule hineinwirkenden Trägheit des Systems.

Gegen diese Trägheit müssen die Handelnden ihre Kräfte bündeln und Bündnisse schließen, wenn sie in der Schule eine demokratische Lebensform als die der Schule Gestalt gebende Kultur zur Geltung bringen wollen. Ein praktisch wirksames Hindernis für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur ist die Vereinzelung eines isolierten Ansatzes; doch das größte Hindernis ist die Isolierung der Akteure. Eine demokratische Schulkultur erfordert den Zusammenhalt und die Zusammenarbeit im Kollegium, das Interesse und Engagement der Schulleitung, die Vernetzung und den Austausch mit Gleichgesinnten in der eigenen Schule, aber auch in anderen, nah und fern: Fast immer ist Fortbildung eine Voraussetzung des Erfolgs. Und Fortbildung muss kompetenzorientiert sein, d.h. Handlungsfähigkeit für schulische Transformationskontexte ausbilden (s.u.). Freilich sind Fortbildungsangebote für die Förderung einer demokratiepädagogisch motivierten Schulentwicklung immer noch ein Desiderat!

Ein bundesweites Fortbildungsangebot für eine demokratiepädagogische Schulentwicklung müsste kollegiale wie individuelle Formen der Nachfrage befriedigen. Dies sind Kontextbedingungen, die bei der Implementierung der demokratiepädagogischen Instrumentarien bzw. Praxisformen, die auf den folgenden Seiten eingeführt und in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben werden, stets unterstellt sind: Der Leser muss diese Bedingungen im Geiste als Kontexte der Systementwicklung hinzudenken, um die operativen Bedingungen der beobachteten demokratiepädagogischen Innovationen (Klassenrat, Service Learning, Deliberationsforum ...) mit dem systemischen Kontext zu verbinden; denn erst in ihrer Verbindung werden sie eine Schulkultur ausbilden, welche den Teilnehmern die Erfahrung einer demokratischen Lebensform vermittelt, den Schülern die Bildung eines demokratischen Habitus ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der Aufforderung, den zu beschreibenden demokratiepädagogischen Ansatz jeweils in den systemischen Entwicklungskontext einzufügen, sollen auf den folgenden Seiten sechs konkrete Ansätze kurz eingeführt werden, ehe sie in diesem Buch umfassender beschrieben und mithilfe entsprechender Materialien für das pädagogische Handeln zur Verfügung gestellt werden. Der schulische Kontext wird jeweils die Strategie bestimmen, nach der ein Ansatz gewählt wird, ein anderer unbeachtet bleibt, gegebenenfalls die Sequenz von Innovationen organisiert wird.

Baustein 1: Demokratische Schulgemeinschaft (S. 20)

Es ist durchaus nicht entschieden, welche Reihenfolge der hier präsentierten Beiträge der Logik der Sache eher angemessen ist: vom Klassenrat als basisdemokratischer

Organisation der Selbstverantwortung in der Klasse als der für die Schule konstitutiven institutionalisierten Gruppe ausgehend zu der diese umfassenden und sie übersteigenden demokratischen Schulgemeinschaft fortschreitend, oder umgekehrt: von der umfassenden Schulgemeinschaft ausgehend zu deren Konkretisierung im Klassenrat. Wir haben uns für Letzteres entschieden, um vom allgemeineren und umfassenderen Kontext zum konkreteren Leben der Gruppe fortzuschreiten. Im Prinzip geht es unabhängig von der Reihenfolge der Präsentationen stets um die Demonstration von Prozessen und Situationen, die demokratische Handlungskompetenz vermitteln. Diese müssen subjektiv als bedeutsam erlebt werden, erfahrungsintensiv Teilhabe ermöglichen und der bewertenden Reflexion zugänglich sein. Der Klassenrat repräsentiert eine solche Gelegenheitsstruktur als konkrete und zugleich früh im sozialkognitiven Entwicklungsverlauf verfügbare Lebensform (siehe nächsten Baustein). Die demokratische Schulgemeinschaft bietet über den Klassenrat hinaus Annäherungen an die abstrakteren und höher organisierten Formen gesamtgesellschaftlicher Institutionen. Damit stellt sie Repräsentationen und Zugänge zu Demokratie als Gesellschaftsform und soziale, moralische und politische Erfahrungen im Leben einer Institution zur Verfügung.

Demokratische Gemeinschaften zeichnen sich durch eine Anzahl institutioneller Vorkehrungen und demokratiepädagogischer Praxisformen aus, die soziales Lernen, politisches Verständnis, moralisches Urteil und Fairness fördern: Die Autoren nennen insbesondere die Formen kooperativen Lernens, Projekte (unterschiedlicher Art und Methode), Klassenrat, Chefsystem und Dilemmadiskussion. Alle diese Formen sind im intentional gestifteten Gesamtzusammenhang der Gerechten Gemeinschaft synergetisch aufgehoben. Alle lassen sich indessen auch einzeln, gleichsam auf herkömmliche Weise in den Unterricht integrieren oder auch in einzelnen Klassen ins Werk setzen. Umgekehrt erscheint die Institution der Gerechten Gemeinschaft ohne die Praxis der sozialen Teilprozesse, die diese durch ihr Zusammenwirken erst nachhaltig zur Geltung bringen, kein Fundament zu besitzen, aus dem sie als praxisbestimmende Lebensform hervorgehen und die Entwicklung des Schullebens bestimmen könnte. Es ist deutlich, dass die verschiedenen Formen kooperativen Lernens (vgl. Green/Green 2005) außerordentlich wirksame Formen sozialen Lernens sind, die in demokratiepädagogisch engagierten Schulen zum Instrumentarium der Alltagspraxis gehören sollten. Denn sie integrieren das soziale Lernen bereits in die Mikroebene der sozialen Interaktion und transformieren damit den in den Schulen üblicherweise durch und durch individualistisch begriffenen Lernprozess in ein soziales Geschehen, in dem wechselseitige Perspektivenübernahme und Verantwortungswahrnehmung die normative Basis für Rücksichtnahme,

Verständnis und Anerkenntnis des anderen und seiner je eigenen Lernwege bildet. Dies ist die psychologische Grundlage, auf der sich die individuell lebensgestaltende und sozial wirkungsvolle Wertschätzung des Helfens, der gegenseitigen Unterstützung und der Kooperation selbst als grundlegendes Prinzip sozial verantwortlichen Handelns in Gruppen zu entwickeln vermag.

Dem kooperativen Lernen fügt eine systematisch betriebene Projektdidaktik einen institutionellen Organisationskontext hinzu, in dem gemeinsame Planung, diskursiv begründete Arbeitsteilung, verantwortliche Durchführung, gemeinsam evaluierte Ergebnissicherung sowie gegebenenfalls kollektiv organisierte Präsentation und die gemeinsame Anerkennung einer gemeinsamen Leistung den gemeinschaftlichen Ansatz des konstruktiven Erfahrungslernens bestätigt. Das »Chef-system«, schreiben Althof und Stadelmann, ist eine besonders durchdachte Form der Verteilung von Kompetenzen. In Verbindung mit dem Klassenrat dient es einer verantwortlichen Arbeitsteilung im kollektiven Auftrag, in deren Rahmen soziale Aufgaben im Wechsel an unterschiedliche Akteure vergeben werden, die für deren Erledigung Verantwortung auf Zeit übernehmen und vor der Klasse darüber berichten. Hier verbinden sich für junge Kinder in geradezu klassischer Form Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortung. Einen besonderen Anspruch an methodische Kompetenz erheben Dilemmadiskussionen, die Gelegenheitsstrukturen für das Austragen von Sachkonflikten in Form deliberativer Abwägungs- oder Wahrheitsdiskurse darstellen (s.u.) oder als moralische Wertkonflikte ausgetragen werden können (Lind 2000; Edelstein/Oser/Schuster 2001). Dilemmadiskussionen stellen folglich besonders günstige Gelegenheiten zur kognitiven und sozialen Aktivierung des Fachunterrichts dar, aber auch zur Verhandlung von Dissensen und Konflikten in Gruppen, Klassen oder eben auch in schulischen Institutionen im Ganzen. Letzteres war der Ursprung der schulischen Versammlungen, über die Lawrence Kohlberg vom Konzept der Diskussion moralischer Dilemmata im Rahmen der moral-kognitiven Entwicklungsförderung zum moralpädagogischen Konzept der *Just Community*, der Gerechten Gesellschaft, gelangte (Kohlberg 1986; Oser/Althof 2001). Mit einem gemeinsamen Forum für die Diskussion, Bewertung und Entscheidung von realen Konflikten in der Schule wurden soziale, kognitive und moralische Bewertungsprozesse an reale Entscheidungen mit praktischen Konsequenzen und das heißt: an folgenreiches, also verantwortliches Handeln zurückgebunden, das Gestaltungskraft für die eigene Institution erlangen kann. Hier rückt die Konzeption der Schule als Polis (von Hentig 2003) explizit ins Gesichts- und Handlungsfeld der Schulgemeinde und fordert sie zur bewussten Gestaltung einer partizipatorisch strukturierten Schulverfassung auf (vgl. »Praxisbaustein Partizipation«,

Diemer in Eikel/de Haan 2007). Aber auch diesseits dieses Schrittes in eine voll entwickelte gerechte und fürsorgliche, partizipatorisch verfasste Polis kann der Einsatz einer Anzahl demokratiepädagogischer Praxisansätze, insbesondere auf der bewährten institutionellen Grundlage des Klassenrats, die nachhaltige Entwicklung einer Schulkultur als demokratischer Lebenswelt fördern, die ihre Praxisbausteine nach und nach zu einer je spezifischen und im Einklang mit individuellen Erfahrungen gestalteten Form einer schuldemokratischen Polis fügt.

Baustein 2: Klassenrat (S. 54)

Der Klassenrat ist ein basisdemokratischer Ansatz, um gemeinsam Verantwortung für das Leben der Klasse zu übernehmen. Die Klasse befragt sich über ihr Handeln und ihr Verhalten, über Zufriedenheit und Ärger, über Probleme und Ansichten, über Pläne und Absichten, über Vorhaben und Projekte. Entweder konsensuell auf der Basis von Argumenten oder aber mit Mehrheit entscheidet sie über die Regeln, die in der Klasse gelten sollen, über Pflichten und Arbeitsteilung, über Ämter und Aufgaben. Im Klassenrat können Verantwortlichkeitsrollen eingeübt, Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt und Probleme gelöst werden. Der Klassenrat ist eine basisdemokratische Institution, eine Verantwortungsgemeinschaft sowie ein Handlungs- und Planungszentrum. Gemeinsam trägt die Gruppe Verantwortung nach außen, abwechselnd die einzelnen Mitglieder in den unterschiedlichen Ämtern nach innen, gewählte Sprecher/innen, »Chefs«, die Arbeitsbereiche und Dienste verantwortlich leiten, Protokollanten, Zeitnehmer, Delegierte und Repräsentanten bei anderen Klassen, in Jahrgangsversammlungen oder im Schulparlament, in Vertretungen und in Projekten. Jede Klasse ist anders, jeder Klassenrat, bei einigen grundlegenden Gemeinsamkeiten der Struktur, anders gestaltet, individuell ausgeprägt. Die Funktionen wechseln, meist in einem festen Turnus. Jeder soll die notwendige Erfahrung verschiedener Funktionen machen, ein Amt verwalten, eine Verantwortung tragen. Protokolle stützen die Erinnerung an die Beschlüsse, mahnen deren Realisierung an, dokumentieren die Verantwortlichkeiten und halten sie fest. Alle im Protokoll festgehaltenen Beschlüsse sind gemeinsame, von allen verantwortete Beschlüsse und gelten als Vereinbarungen bis auf einen wiederum gemeinsam verantworteten Widerruf. So entsteht eine Praxis gemeinsamer Verantwortung, eine in der Erfahrung gegründete Demokratie, welche mit der Zeit die Kultur der Schule durchdringen wird – als demokratische Lebensform (Kiper 1997; Friedrichs 2009).

In der vorzüglichen Darstellung, die Sonja Student in dem Sammelband zur demokratischen Partizipation in der Schule vom Klassenrat gibt (Student in Eikel/de Haan 2007) zeigt sie, dass Partizipation und Verantwortung zwei Seiten einer demokratiepädagogischen Erziehungswelt sind, die auch in der Grundschule von Anfang an praxisbestimmend wirksam sein kann. Die Verfasserin zeigt, was Lehrpersonen können sollten und wie sie verfahren können, damit eine demokratische Schulkultur gelingt: Geduld haben, die verabschiedeten Regeln mit den Schülern gemeinsam reflektieren, miteinander kommunizieren. Alle Kompetenzen, die Kinder durch die Praxis des Klassenrats erwerben sollen, müssen von den Lehrpersonen selber realisiert werden. Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsbearbeitung gelten nicht nur für die Schüler. Dies sind auch Bedingungen produktiven Professionshandelns von Lehrpersonen.

Der Klassenrat und seine Funktionen wandeln sich mit dem Alter der Schüler. Wenn der Klassenrat im Grundschulalter vor allem der Gestaltung und Entwicklung des Regelsystems dient, nach dem die Klasse ihr Zusammenleben, ihre Kommunikationsformen und ihre Alltagsprobleme regelt, wird er auf der Sekundarstufe mit wachsendem Alter immer politischer: Als institutionelle Repräsentation einer mikropolitischen Gemeinschaft setzt sich im Klassenrat der höheren Schulstufen die kommunikative Gestaltung der Lebenswelt in immer stärker diskursiven, argumentativen und deliberativen Formen fort, bis er als politisches Gremium der Selbstorganisation und Selbstverwaltung der Mitglieder gleichermaßen der Verhandlung von Interessen, der Mediation von Konflikten und der Entscheidung über Handlungsalternativen dient. Damit ist der Klassenrat selbst eine Entwicklungsform der Polis und ein Instrumentarium politischer Bildung und praktischen politischen Handelns.

Baustein 3: Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung (S. 91)

Diskurse und Argumentationen, die mit Gründen geführte Auseinandersetzung über konträre Positionen sind, wie wir gesehen haben, ein grundlegendes Merkmal demokratischer Verhältnisse auf allen Ebenen der sozialen Interaktion und Organisation. Deswegen bietet Demokratie den Gegenstand rationaler Auseinandersetzung von der Ebene des Arbeitsplatzes und der Gemeinde bis zur Ebene von Wissenschaft und Philosophie. Stets geht es dabei um angemessenes Handeln, und das heißt in der Demokratie letztlich um Gerechtigkeit und Fairness. Auseinandersetzung ist folglich eine zentrale Dimension demokratischer Verhältnisse.

Wer Auseinandersetzung anspricht, muss indessen alsbald mit Konflikten rechnen. Demokratisches Sprechen, Deliberation bündigt die Auseinandersetzung mit Gründen, zivilisiert sie, verhindert, dass sie in Form ungesteuerter Konflikte entgleist. Demokratie verdrängt die Konflikte nicht, sie lebt von unterschiedlichen Perspektiven, begründeten Differenzen, divergierenden Standpunkten: Es gilt das Prinzip anerkannter Unterschiede, konstruktiv verarbeiteter Konflikte. Doch dies sind Definitionen auf hohem Niveau. Ehe wir uns versehen, treten die Konflikte auf einer anderen Ebene zutage, unterhalb der Ebene logisch gebändigter Widersprüche. Es gibt elementare und konsensresistente Konflikte, Streit, physische Gewaltanwendung zum Austrag von Differenzen, Meinungs- und Dominanzkonflikte. Solche Konflikte werden unter vordemokratischen Verhältnissen unter Einsatz von Gewalt, unter zivilisierteren Bedingungen unter Einsatz von Macht gelöst, unter demokratischen Verhältnissen werden dafür Formen des geregelten Diskurses in Anspruch genommen. Weil die Demokratie Konflikte für legitim hält, für ihre Lösung indessen die Mittel begrenzt und nur demokratiekompatible Formen des Ausgleichs zulässt, müssen Formen einer konstruktiven Bearbeitung von Konflikten als zentrale Errungenschaften demokratischer Lebens- und Organisationsformen gelten. Wenn Konflikte ubiquitär sind und dann als legitim gelten, wenn sie begründungsfähig sind, müssen Modalitäten ihrer Begründung und Wege zu ihrer Bearbeitung als zentrale Verfahren der Regelung unter demokratischen Verhältnissen durchgesetzt, gelernt und kultiviert werden. Konstruktive Konfliktbearbeitung ist deshalb ein fundamentaler Baustein einer demokratischen Schule und ein zentraler Aspekt demokratiepädagogischen Handelns.

Zwar ist jede Ordnung, und nicht bloß eine demokratische, die sie als erwartbare Elemente der sozialen und institutionellen Interaktion anerkennt, durch Konflikte bedroht. Deshalb sind Verfahren der Konfliktbearbeitung wie die Mediation kein Privileg demokratischer Schulen. Doch konstruktive Konfliktbearbeitung ist deshalb ein fundamentaler Baustein einer demokratischen Schule und ein zentraler Aspekt demokratiepädagogischen Handelns, weil in einer demokratischen Community die Unterdrückung von Differenzen durch Gewalt oder durch bloße Machtanwendung den Prinzipien des diskursiven Ausgleichs von Interessen mithilfe von Regeln und Argumenten auf der Basis von Anerkennung, Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und Verständigung unter Anwendung sozialer Kompetenzen diametral zuwiderläuft. In demokratischen Schulen ist die konstruktive Bearbeitung von Konflikten unter Mitwirkung der betroffenen Subjekte daher eine Notwendigkeit, während sie unter den Alltagsbedingungen nicht explizit demokratischer Institutionen bloß eine Option ist. Konfliktschlichtung gelingt auch ohne Demokratie;

demokratische Schulen können dagegen ohne die Praxis einer konstruktiven Konfliktbearbeitung nicht funktionieren.

Baustein 4: Partizipation im schulischen Umfeld (S. 114)

Wenn Demokratie als Lebensform an der Substanz einer demokratischen Gesellschaftsform und an den Wesenszügen der Demokratie als Herrschaftsform teilhaben soll, müssen maßgebliche Eigenschaften der Demokratie angesprochen sein, die über die Besonderheiten der jeweiligen Erscheinungsformen der Demokratie hinaus allgemeine und universelle Merkmale und Kennzeichen der Demokratie sind und dennoch für die jeweilige Erscheinungsform konkret und spezifisch. Teilhabe, Partizipation im sozialen, moralischen und politischen Sinn – die Anerkennung gleichberechtigter Individuen als selbstwirksam handlungsfähiger und dabei für ihr Handeln verantwortlicher Subjekte –, steht im Mittelpunkt aller demokratiepädagogischen Organisationsüberlegungen und -initiativen, weil die Gestaltung der Schulkultur als demokratische Lebensform einen weitreichenden Entwicklungsschritt der hierarchisch-autoritär strukturierten Institution aus der traditionellen Schulverfassung hinaus in die Richtung demokratisch-egalitärer Verhältnisse markiert. Schule als demokratische Lebensform zu gestalten ist deshalb ausschlaggebend, weil es der Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft ist, die Demokratie in den Köpfen der jungen Menschen zu verankern, einen demokratischen Habitus zu kultivieren, der die Lebensform der Subjekte auch nach der Schule bestimmt. Ein demokratischer Habitus wird in einer Erfahrungswelt erworben, in der zentrale Maximen der Demokratie Geltung beanspruchen und zugleich die zentralen Funktionen von Schule verwirklicht sind. Dazu gehören, wie Schirp zeigt, gleichberechtigte Interaktion und faire Kommunikation, Anerkennung und Wertschätzung, Teilhabe, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme.

Eine demokratische Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder sich an ihrer Gestaltung kompetent beteiligen können. Schirp tut dem Leser den nachhaltig wirksamen Gefallen, im Anschluss an die Kompetenzdefinition von F.E. Weinert¹ konkret, praktisch, präzise und doch übergreifend und allgemein zu bestimmen, welche didaktischen, handlungsrelevanten

1 »[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27f.).

und organisationsbezogenen Aspekte der Lernkultur damit gefordert werden. Mir ist kein Text bekannt, der die didaktischen Implikationen einer kompetenztheoretischen Auffassung von Lern- und Sozialisationsprozessen auch nur annähernd ähnlich präzise auf den Begriff bringt. Da demokratiepädagogische Praxis insgesamt auf das Ziel demokratischer Handlungskompetenz gerichtet ist, wie sie in einer demokratischen Schulkultur erfahrungsbasiert erworben wird, sollen die von Heinz Schirp entfalteten praxisrelevanten Implikationen dieser Kompetenzdefinition hier in einer Übersicht präsentiert werden, die sich an den Formulierungen des Autors orientiert, aber diese unter Wahrung des Textsinns im Blick darauf etwas kürzt, dass der vollständige Text in dem Kapitel des Autors in diesem Band erscheint.

- Kompetenzen beziehen sich auf Handlungssituationen. Sie zielen letztlich darauf ab, im alltäglichen Leben ebenso wie in ganz spezifischen Situationen adäquat und erfolgreich handeln zu können.
- Kompetenzen sind inhaltsbezogen: Sie sind an inhaltliche, fachliche Kenntnisse, Wissensbestände und Einsichten gebunden. Lehrpersonen müssen folglich im Sinne »situierten Lernens« entscheiden, welche Kompetenzanteile in einer bestimmten Lernsituation gefördert werden sollen.
- Kompetenzen sind komplex: Sie stellen ein Ensemble kognitiver, emotiver, methodischer, prozeduraler, verhaltens- und handlungsbezogener Fähigkeiten und damit verbundener Bereitschaften dar.
- Kompetenzen beinhalten Prozesse der Reflexion: Zum Kompetenzbegriff gehört, dass man einschätzen kann, welche Kompetenzen in einer bestimmten Situation sinnvoll genutzt werden können.
- Kompetenzen sind entwicklungsabhängig: Fähigkeiten und Bereitschaften sind von alters- und sozialisationsbedingten Prozessen zunehmender Differenzierung abhängig. Andererseits müssen Fähigkeiten gefördert werden, damit sie sich weiterentwickeln.
- Kompetenzen erweisen sich als selbstwirksam: Die Erfahrung, dass man eine Handlungssituation sinnvoll gestaltet, ein Problem erfolgreich bewältigt oder einen Konflikt verträglich gelöst hat, steigert das Bewusstsein der eigenen Handlungsmächtigkeit.
- Kompetenzen sind nutzungsabhängig: Gerade im Bereich des sozialen Lernens sind durchgängige Erfahrungs- und Handlungsmuster von besonderer Bedeutung. Zur Entstehung stabiler sozialer und demokratischer Fähigkeiten ist es erforderlich, diese auch kontinuierlich in Gebrauch zu nehmen – wenn möglich in einen unterschiedlichen Kontext.
- Kompetenzen sind operationalisierbar: Weil sie sich auf Handlungssituationen beziehen und damit in unterschiedlichen Handlungs- und Sachkontexten stehen, lassen sie sich entsprechend konkretisieren.

Im Anschluss an die situativen, didaktischen und handlungspraktischen Bestimmungen der Kompetenzen macht der Autor im Einzelnen deutlich, wie demokratiepädagogisch wirksame, also kooperative, handlungsorientierte und partizipatorisch angelegte Projekte der Kompetenzförderung praktisch nützen: Die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen dient tatsächlich dem Erwerb leistungsrelevanter Kompetenzen über politische und soziale Kompetenzen hinaus. Mit dem demokratischen Habitus fördert eine demokratische Schulkultur ein Lernen für das Leben.

Baustein 5: Service Learning – Lernen durch Engagement (S. 151)

In Form sozialer Projekte übernehmen Schüler Verantwortung für das Gemeinwohl, indem sie sich für die Bearbeitung eines Problems, für die Lösung einer Aufgabe, für die Antwort auf eine Herausforderung im Umfeld der Schule einsetzen, meist in der Heimatgemeinde. Zugleich, und das ist konstitutiv für die spezifische Form der sozialen Projekte, die diesen Namen tragen, beschäftigen sich Schüler und Lehrer mit dem im Projekt bearbeiteten Problem im Unterricht. So verbindet sich Verantwortungsübernahme im kommunalen Kontext mit sozialem Lernen und gesellschaftsrelevantes Handeln mit Aufklärung über den Gegenstand des Handelns. Zugleich wird die innerschulische Teilhabe im Klassenrat durch Service Learning mit den Anfängen einer aufgeklärten politischen Partizipation im kommunalen Umfeld verbunden. Damit kann sich durch die Praxis des Schülerhandelns ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde bilden – »Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls«, wie Anne Sliwka dies nennt (Sliwka in Eikel/de Haan 2007). Die Reziprozität gründet auf der Überzeugung, dass Bürger in einer freien Gesellschaft auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht tragfähig sind (Sliwka 2007). Lernen durch Engagement ist der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten. Damit schließt dieses Verfahren aus dem pragmatistischen Umfeld von John Dewey und William H. Kilpatrick in den USA an die deutsche Reformpädagogik an.

Jede Projektdidaktik fordert gemeinsames Handeln, eine Einigung auf ein gemeinsam ausgehandeltes und für die Beteiligten sinnvolles Ziel, gemeinsame Planungsprozesse, rationale Durchführung, dokumentierte Ergebnisse, öffentliche Präsentation, also eine systematisch partizipative Kooperation aller Mitglieder der Gruppe. Schon als Projekt fordert Lernen durch Engagement durchdachte, rational gesteuerte Arbeitsweisen und den Gebrauch angemessener Technologien, die

funktionale und zielgerichtete Arbeitsprozesse ermöglichen; als besonders gelungenes Instrumentarium hierfür sei die Projektplattform Schola-21 (Schweder 2008) genannt. Mithilfe eines solchen Instruments verbindet ein Projekt die funktionale Differenzierung der Aufgaben mit kooperativem Lernen in der Gruppe, die selbstwirksamkeitsförderliche Verbindung der Anerkennung von Einzelleistungen in einer kooperierenden Gruppe mit dem Aspekt der Teilhabe der gesamten Gruppe an etwas Größerem – dem Ansehen der Schule, dem Wohlergehen hilfsbedürftiger Personen, die von den Schülern unterstützt werden, dem Beitrag zur Lösung eines sozialen Problems: Verantwortung und soziale Solidarität.

Doch so komplex die Vorgänge des Projektlernens sind, das zu den produktivsten Instrumenten der inneren Schulreform gehört, weil es das eng gefügte Zeitraster der Vormittagsschule und die konfrontative Didaktik des unterrichtsbezogenen Lernens organisch überwindet: Lernen durch Engagement fügt dem die Praxis organisierenden Instrumentarium der üblichen Projektdidaktik einen weiteren »theoretischen« Anspruch hinzu. Service Learning zeichnet sich gegenüber den üblichen Projekten sehr grundlegend dadurch aus, dass es konstitutiv auf zwei Säulen errichtet ist: einerseits soziales Projekt zu sein, das im sozialen Umfeld Handeln organisiert, andererseits Gegenstand des Unterrichts, der parallel zum Projekt behandelt wird, also Handlungspraxis und Gegenstandslernen thematisch verbindet. Es führt die handelnde Gruppe mit der sozialen Wirklichkeit, die Lehrer mit den Schülern, ein Praxisproblem mit dem Unterricht, das zeitübergreifende Projekt mit dem Stundenplan, die Schule mit dem Umfeld, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen – eine demokratiepädagogische Plattform, auf der Unterricht und soziales Leben im Kontext der Gruppe über die Schule hinaus zusammenfinden.

Baustein 6: Demokratisches Sprechen (S. 193)

Kontroverse Diskussion, Diskurs, Argumentation, Deliberation: Demokratie ist auf die Diskussion unterschiedlicher Positionen, den Abgleich von Argumenten, die konsensorientierte Aushandlung von Lösungen für strittige Fragen angewiesen. Denn Demokratie ersetzt Befehl und Gehorsam als Prinzip der politischen Organisation in autoritär strukturierten Hierarchien durch Deliberation – die abwägende Diskussion von Alternativen. Insofern ist Demokratie nicht bloß eine gesellschaftliche Ordnung, sondern ein diskursives Verfahren zur Herstellung von Konsens, ein Verfahren zur politischen Verständigung – über Sachverhalte und Probleme, die einer Lösung bedürfen, sowie über Strategien zur Lösung und Beantwortung dieser Probleme. Es wird oft vergessen,

dass Demokratie ein Verfahren ist: eine diskursive Abwägung von Gründen für die Festlegung einer Strategie zur Lösung von sozialen, ökonomischen und politischen Problemen, und nicht bloß eine institutionelle Ordnung zur Herstellung von gesicherten Formen der Herrschaft auf Zeit unter gleichen und gleichberechtigten Teilnehmern. Dabei haben Parlamente (in der ursprünglichen Bedeutung etwa »Gesprächsräume«) in der Demokratie die Aufgabe, den rationalen Diskurs über soziale Probleme und strategische Alternativen ihrer Lösung zu institutionalisieren sowie Herrschaft auf Zeit unter Bedingungen der Gleichheit zu organisieren und zu garantieren. Die in diesem Praxisbuch bisher diskutierten Instrumentarien der Demokratiepädagogik haben diese Aufgaben nicht getrennt behandelt. Sie haben vielmehr die Erfahrung diskursiver Prozesse der Problemlösung mit der Organisation des demokratischen Handelns zur Problemlösung miteinander verbunden. So hat die Darstellung des Klassenrats die diskursiven Aufgaben der Präsentation von Dissensen und der Suche nach Konsensen mit der Identifikation von gemeinschaftlich unternommenen und verantworteten Aktionen der Klasse verbunden. Angesichts der Darstellung von Deliberationsprojekten sind wir erstmalig mit der Aufgabe konfrontiert, Demokratie als Verfahren der Präsentation konfligierender Interessen und divergierender Strategien darzustellen, ohne dabei den Konsens über die Sicherung des institutionellen Rahmens des gemeinsamen Lebens und Handelns preiszugeben. Zugleich betrachten wir hier zum ersten Mal ein Instrumentarium der Demokratiepädagogik, das nicht allgemein Diskurs und Handeln auf allen Stufen der Schule verbindet, sondern, auf Formen des Diskurses spezialisiert, die diskurskompetenten Stufen und Klassen der Schule anspricht – die oberen, vielleicht insbesondere die gymnasialen Oberstufen der Schule, die bereit und in der Lage sind, problemfokussierte und fächerübergreifende Themen und

Probleme in Langzeitprojekten methodisch durchdacht und organisatorisch komplex zur Diskussion zu stellen. Anne Sliwka und Susanne Frank und ihre Kollegen haben diese Projektformation auf der Grundlage der Diskurstheorie von J.S. Fishkin (1991) für die Diskussion soziopolitischer Fragen erprobt. Es ist deutlich zu erkennen, dass diese Form des diskursiven Projekts in der weiteren Entwicklung der Schule in Deutschland zu größerer Schulautonomie und spezifischeren Programmen und individuellen Profilen eine besondere Chance bietet: eine Gelegenheitsstruktur zur innerschulischen Entwicklung demokratierelevanter Erfahrungsformen zugleich mit Möglichkeiten der Öffnung der Schule für die Kommunikation mit dem zur Teilnahme aufgeforderten kommunalen und zivilen Umfeld und der darüber hinaus angesprochenen politischen Gemeinschaft. Die verhältnismäßig komplexe und organisationsintensive Entwicklung eines fachübergreifenden und schuljahrbegleitenden Deliberationsprojekts wird von den Autorinnen detailliert beschrieben und mit hilfreichen praktischen Hinweisen versehen (Sliwka/Frank 2007). In gewisser Hinsicht knüpfen sie damit an die Tradition des »Gesamtunterrichts« an, der in der Odenwaldschule der Reformjahre um 1960 entwickelt und erfolgreich zur Integration der Oberstufe mit ihrer intensiven Wahlfachdifferenzierung durchgeführt wurde, ohne freilich dem Aspekt der Deliberation dabei besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden (Edelstein 1965). Deliberationsforen versprechen, ein integraler Teil eines progressiven Oberstufenunterrichts werden zu können und die immer noch bestehende Distanz zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung zu überwinden. Zusammen mit Klassenrat und Service Learning stellen sie wichtige Elemente einer demokratischen Schulentwicklung insbesondere in Sekundarschulen dar: Bausteine einer demokratischen Schule.