

FRANK NONNENMACHER

Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System

1. Grundlagen von Politischer Bildung und von Demokratielernen



Einhelligkeit herrscht in der publizierten Politikdidaktik in einigen wichtigen Punkten: Die Frage nach der politischen und gesellschaftlichen Relevanz der Lerninhalte stellt sich in allen Schulfächern. Zur Politischen Bildung trägt nicht nur das im engeren Sinne mit Politik befasste Fach bei, das in unterschiedlicher Bezeichnung existiert (z. B. Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften, Politik und Wirtschaft), sondern natürlich auch – oft in fächerübergreifender Kooperation – die benachbarten Fächer Geschichte und Geografie, auch der Literaturunterricht, die naturwissenschaftlichen Fächer mit spezifischen Fragestellungen oder z. B. der Sportunterricht, wo es um Konkurrenz, um Fairness, um Gewinnen- und Verlieren-Können geht. Die reflexive Auseinandersetzung mit der Geschlechterrolle oder Fragen der Mitbestimmung im Unterricht oder der Kriterien für eine „gerechte“ Beurteilung sind als Notwendigkeit, normative Grundlagen der Kommunikation zu reflektieren und auszuhandeln, ebenfalls nicht auf den politischen Fachunterricht beschränkt, sondern fordern Raum in allen Fächern. Für die Entwicklung von Empathie, für „soziales Lernen“ ist ebenfalls nicht nur die Politische Bildung im engeren Sinne, also *als Fach*, sondern die Politische Bildung *als Prinzip* verantwortlich. Genau so verhält es sich auch mit dem Postulat der Erziehung zur Demokratie. Die letztlich von Dewey stammende Unterscheidung von demokratischer Erziehung als Lebensform, als Herrschaftsform und als Gesellschaftsform verbindet einen engeren, auf Institutionen, Verfahren und Willensbildung bezogenen Blick auf Demokratie (Herrschaft), mit der Betrachtung der Auseinandersetzungsprozesse von gesellschaftlichen Gruppen und Individuen hinsichtlich der Geltung und dem Wandel von Normen – einschließlich des Demokratiebegriffs selbst – in der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft (Gesellschaft), schließlich mit der Betrachtung des Nahraums, der Erfahrungen, die die Individuen in ihren verschiedenen Rollenbeziehungen, wie etwa Familie, Schule oder peer-group machen, wie dort mit Konflikten umgegangen wird und welche Prinzipien der Kommunikation und Interaktion gelten (Lebensform). Himmelmann drückt es so aus: „Wir gehen dabei in Sonderheit davon aus, dass Demokra-

tie nicht nur mehr ‚etatistisch‘ interpretiert und nicht nur als eine ‚Vertikale‘, als ein Verhältnis der Menschen/Bürger zum Staat, betrachtet werden kann. Vielmehr tritt in der zivilgesellschaftlichen Moderne die ‚Horizontale‘ hinzu, als Verhältnis der politisch-gesellschaftlichen Kräfte und der Menschen/Bürger untereinander. Die ‚Vertikale‘ muss mit der ‚Horizontalen‘ verknüpft werden. Erst in der Verknüpfung und in der Wechselwirkung der drei Ebenen untereinander erhält das Demokratiekonzept historische Tiefe, eine gehaltvolle empirische Fundierung und eine hinreichende Komplexität, die gleichwohl für die Didaktik der politischen Bildung noch eine angemessene Umsetzbarkeit gewährleistet“ (Himmelmann 2007, S. 37).

2. Ist die Schule eine demokratische Institution?

Diese Verknüpfung soll nun in der Politischen Bildung als Fach und Prinzip an Schulen geleistet werden. Bevor man hierzu die vor allem aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ hervorgegangenen Anregungen und Vorschläge betrachtet, ist es aus meiner Sicht unumgänglich, wenigstens einen kurzen demokratietheoretischen Blick auf das System Schule zu werfen. Ausgangspunkt muss zunächst die Frage sein, ob die staatliche Schule, zum Beispiel die der BRD, überhaupt eine demokratische Institution ist. Prima facie ist sie es natürlich: Sie ist in der demokratisch verfassten Gesellschaft von den demokratischen Organen institutionalisiert, geregelt und kontrolliert. Ein permanenter öffentlicher Diskurs um die Ausgestaltung der Schulen, das Schulsystem, dessen Verfassung und dessen Funktionalität findet statt. Auf der anderen Seite halten sich alle Gesellschaften Schulen – auch nicht-demokratische. Sie werden benötigt, weil alle Gesellschaften ein Interesse an ihrem Fortbestand und ihrer Weiterentwicklung haben, weil sie zu diesem Zwecke ihren Nachwuchs rekrutieren. Es gibt keine Schule, die nicht die Allokationsfunktion erfüllen muss, die die Selektionsfunktion vermeiden kann. Es gibt keine Schule, ohne dass in ihr im Auftrag der Gesellschaft spezielle mit Disziplinargewalt und Amtsautorität ausgestattete Personen den Rekrutierungsprozess organisieren. Schulen sind zwar, ebenso wie Krankenhäuser, Gerichte, Kasernen oder Gefängnisse, Einrichtungen in einer demokratischen Gesellschaft, was aber noch keineswegs bedeutet, dass in diesen Einrichtungen selbst Demokratie herrscht. Foucault hat beschrieben, was diesen „Disziplinaranstalten“ gemeinsam ist, z.B. die Funktion von Normierung, Kontrolle, (delegierte) Macht, Hierarchie und Überwachung. Wesentliches Element: „Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. [...] Die Prüfung ist ein Mechanismus, der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert“ (Foucault 1976, S. 238 und S. 241). Dabei dreht sich die traditionelle Sichtbarkeit der

Macht um: Die determinierenden Kräfte bleiben unsichtbar, während der der Disziplin Unterworfenen „im Scheinwerferlicht steht, damit der Zugriff der Macht gesichert bleibt. Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen, was das Disziplinarindividuum an seiner Unterwerfung festhält“ (ebd.). Die Norm der ständig optimierten Dokumentierbarkeit und der permanente Dokumentierzwang machen jedes Individuum zu einem beschreibbaren, messbaren, abschätzbaren und vergleichbaren „Fall“ (vgl. Foucault 1976, S. 241ff.). Moderne Gesellschaften legen allmählich und notwendigerweise ihren offenen Disziplinarcharakter ab und wandeln sich eher in Kontrollgesellschaften, wobei Machtausübung weniger durch Individuen und Institutionen ausgeübt wird, sondern scheinbar automatisch einerseits durch die permanente Kontrollierbarkeit in den nicht mehr abgeschlossenen Systemen besteht (Deleuze 1993), andererseits durch Elemente wie Mitbestimmung, teilweise Übertragung von Verantwortungsbereichen (Autonomie) mit einhergehender Rechenschaftspflicht (Evaluationen), flachen Hierarchien und einem hohen Maß an geistiger und räumlicher Flexibilität (Sennet 2000) verbunden ist. Man sieht, wie leicht man einer Selbsttäuschung erliegen kann: Vermeintlich reformpädagogische Begriffe wie selbsttätiges Lernen, Gruppenarbeit, selbstverantwortliches Lernen in Projekten, ja selbst der Subjektbegriff oder die Handlungsorientierung (vgl. Nonnenmacher 2002, S. 237ff.), können im Zuge einer Indienstnahme für die Qualifikationsmerkmale des modernen Kapitalismus sehr gut mit dessen ökonomischen Verwertungsimperativen in Übereinstimmung gebracht werden. Wenn man es nicht schafft, den Herrschaftscharakter dieser Indienstnahme zu durchschauen, wird man verführt, in ihr sogar, wie Wolfgang Sander es tut, „neue Räume für die Mündigkeit der Beschäftigten“ (Sander 1996, S. 12) zu sehen.

Die Disziplinaranstalt mag gemessen an der Beschreibung Foucaults ihre rigide Härte verloren haben, sie mag sogar so zu erscheinen, als ob sie den offenen autoritären und sanktionierenden Charakter, der in „Überwachen und Strafen“ beschrieben wird, abgelegt hätte. Sie hat sicherlich einen liberalen Habitus angenommen, sie gibt Frei- und Spielräume, die man für aufklärerische Prozesse nutzen kann. Das aber kann nur gelingen, wenn man die Widersprüchlichkeit, in der man sich als Didaktiker wie auch als Lehrer befindet, klar sieht. Auf der einen Seite befürworten wir die Wandlung der Schule zu einer demokratischen Institution, entwickeln Modelle, sprechen vom Interesse der Schülerinnen und Schüler, propagieren eine problem- und konfliktanalysierende Herangehensweise. Auf der anderen Seite besteht hinter allem der perennierende Zwang, die Lernenden durch die unvermeidbare Bewertungs ubiquität in Konkurrenz zu treiben. Auf der einen Seite befürworten wir die Etablierung einer Kultur des Respekts und der Anerkennung eines jeden, auf der anderen Seite produziert jede Lehrerin und jeder Lehrer zwangsläufig und systematisch auch Anerkennungsverweigerungen, indem Lernen-

den bescheinigt wird, dass sie gemessen an irgendwelchen Vergleichskriterien „schlecht“ sind, eine „ungenügende“ Leistung gezeigt haben, nicht „versetzt“ werden oder indem sie gar schon als Neun- und Zehnjährige eine lebenslang gültige Einstufung ihrer Person hinnehmen müssen, die ihnen aller Wahrscheinlichkeit nach nur einen unteren Platz in der Ansehenshierarchie, im Sozialstatus und hinsichtlich der Chancen, die „Persönlichkeit frei zu entfalten“ (GG Art. 2, Abs. 1) gibt.

Die Lehrerrolle ist im Schulsystem also grundsätzlich von Widersprüchen geprägt, ihr janusköpfiger Charakter ist nicht zu leugnen. Nicht wenige verdrängen das um ihrer psychischen Stabilität willen. Sie sagen sich, dass sie doch an der möglichst optimalen Allokation eines jeden arbeiten, dass die Selektion nun einmal sein müsse, und dass sie sich soweit es eben möglich ist, im strategischen Bündnis mit ihren Schülerinnen und Schülern um einen sie unterstützenden Ausleseprozess bemühen. Andere adaptieren nach und nach die Systemlogik, arbeiten an der Optimierung, um die Auslese möglichst effektiv oder gar „objektiv“ zu gestalten. Anspruchsvoll ist eine Position, die sich immer wieder des Doppelcharakters vergewissert und versucht, diese Widersprüche auszuhalten, um so die Strukturbedingungen der Gesellschaftsordnungen sich selbst und den Schülerinnen und Schülern gegenüber transparent und damit kritisierbar zu machen. Zum strategischen Bündnisangebot käme dann ein prinzipiell selbstreflexiver und systemkritischer Habitus hinzu.

3. Demokratietheoretische Grundlagen von „Demokratielernen“

Vor dem Hintergrund der bis hierhin angeführten Argumentation muss es schwerfallen, ohne Zögern von der Plausibilität eines Konzeptes zum „Demokratie lernen und leben“ auszugehen. Edelstein und Fauser haben mit ihrem Gutachten die Grundlagen gelegt für ein großzügig ausgestattetes BLK-Programm, das nach dessen Auslaufen in vielen Bundesländern praktisch weiterläuft und weitere „Transfers“ erlebt. Sie gehen davon aus, dass die Tugend der „Gewaltabstinz“ durch „praktische Demokratieerfahrung“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 17, S. 20f.) entstehe. Von diesem Ansatz ausgehend müsste logischerweise gefragt werden, ob in der in Rede stehenden Institution eher Demokratieerfahrungen gemacht werden oder eher Einordnung in mitbestimmungsfreie Systeme, ob nicht – wie oben beschrieben – hier trotz des prinzipiell unterstellten Willens von Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern zur respektvollen Umgangsweise neben diese subjektiv guten Absichten zwangsläufig die Produktion von Demütigungserfahrungen treten muss. Würde man eine entsprechende Analyse auch nur ansatzweise vornehmen, käme man auch auf die Idee, dass die Schule selbst durch ihre objektiven Wirkungen – zwar nicht auf die Gesamtschülerpopulation, nämlich sel-

tener auf die das System erfolgreich Durchlaufenden, wohl aber auf die Abgestuften und Aussortierten – Resignation oder eher Aggressionen produzieren könnte. Diese müssen sich nicht nach außen richten; sie können als Selbstabwertung psychische Schäden verursachen, sie können autoaggressive Phänomene zeigen, letztlich aber auch genau jene Gewaltaffinität begründen, die man bekämpfen will. Edelstein und Fauser kennen diese Zusammenhänge natürlich auch; man sieht das an kleinen Nebensätzen, wenn sie zum Beispiel von der Schule fordern, sie müsse „den wesentlichen formalen Normen einer demokratischen Kultur genügen, der institutionell zwar kontrafaktischen, interaktional aber realen Gleichstellungsunterstellung, dem Achtungsgebot, dem Demütigungsverbot, dem Reziprozitätsprinzip und dem Fürsorgeprinzip“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 19). Kontrafaktisch, interaktional aber real: Das ist freundlicherweise so zu deuten, dass man als Theoretiker zwar weiß, dass die Institution zwangsläufig, unvermeidbar und objektiv am Gegenteil der gewünschten Tugenden arbeitet, dass aber die handelnden Personen subjektiv dem die pädagogisch gewünschten Ziele entgegensetzen sollen. Die Zwickmühle, in die aufklärerisch wirken wollende Lehrersubjekte tatsächlich gestellt sind, darf aber im BLK-Programm nicht zum konstitutionellen Ausgangspunkt gemacht werden, würde sie doch die (notwendig existierende und erst einmal nur zu konstatierende) Widersprüchlichkeit zur ständigen Referenzfolie erheben. Das aber würde all die schönen Projekte, die dann vorgeschlagen werden und die inzwischen ja auch in großer Zahl umgesetzt werden, ihres unschuldigen Charmes berauben.

Deutlich wird die Abstinenz des Programms gegenüber einer grundsätzlichen demokratietheoretischen Analyse von Schule auch bei der Entfaltung des Moduls 3 „Schule als Demokratie“. Die eigentlich notwendige basale Feststellung, dass Schule in der Konkurrenzgesellschaft erst einmal keine demokratische Einrichtung ist (Anwesenheitszwang, Kohorteneinteilung, Zeitdiktat, curricularer Rahmen, Hierarchie, Disziplinargewalt, Bewertungszwang), müsste dazu auffordern, jene Zwänge zum Ausgangspunkt zu machen und die Möglichkeit einer demokratischen Schule als begrenztes Unterfangen zu bezeichnen. Edelstein und Fauser sprechen in jenem Modul auch etwas zurückhaltender nicht mehr von Demokratie, sondern von „Partizipation“, worunter sie „reale Mitbestimmung einräumen“ (Edelstein/Fauser, S. 35) verstehen. Einer gründlichen Analyse angemessen wäre es, wenn man nicht von einem Modul „Demokratie in der Schule“, sondern von „Demokratisierung der Schule“ reden würde. Dann nämlich enthielte dieser Titel immer eine Aufforderung, die demokratischen Defizite festzustellen, nach den Begründungen dieser Beschränkungen und nach den Ausweitungsmöglichkeiten demokratischer Spielräume zu fragen. Das hätte ein emanzipatorisches Verständnis von Demokratielernen bedeuten können und wäre enger an die Traditionen kritischer Politischer Bildung herangerückt. Alle Empfehlungen zur Etablierung einer demokratischen Kultur wären dann nicht mehr

so umstandslos optimistisch konnotiert, sie stünden dann unter dem zwar realistischen aber leider illusionsberaubenden Vorbehalt, dass ihr Charakter der eines Rezeptes gegen selbstinduzierte Wirkungen ist.

4. Zum Partizipationsbegriff allgemein

Die Partizipationsforschung hat ergeben, dass „die Wirksamkeitserwartungen der Partizipationsmodelle oft mit Wunschvorstellungen verbunden sind, die in teleologische Forderungen münden. [...] Unterstellt wird dabei ein zirkulärer Verstärkungsmechanismus: Das Gefühl der Selbstwirksamkeit soll die tatsächliche Effektivität des politischen Handelns vergrößern, der Erfolg wiederum die aus dem Selbstbild gespeiste Motivation anregen“ (Oser/Biedermann 2006, S. 18f.). Um wirkliche Partizipationsmodelle von bloßen Mogelpackungen unterscheiden zu können, haben Oser und Biedermann ein m. E. plausibles Modell vorgelegt. An neun entfalteteten Kriterien (Gleichberechtigung, Verantwortung, Rollenverteilung, Informationsfluss, Rückmeldesystem/Diskurs, Hierarchie/Macht, Kompetenzen, Identifikation, Initiative) entwickeln sie eine Hierarchie von sieben Partizipationsmodellen, die von „vollkommener Partizipation/vollständig geteilte Verantwortung“ (Stufe 1) bis zur „Pseudopartizipation“ (Stufe 7) reicht. Es spricht einiges dafür, dass Partizipation in der Schule nach diesem Modell allenfalls eine „Freundlichkeitspartizipation“ (Stufe 5) darstellen kann. Auszüge aus der Definition: „Aufgaben werden über eine Hierarchie zugewiesen, den Ausführenden wird Respekt und Wertschätzung zugesichert, für die Wahrung des sozialen Klimas werden explizit Standards definiert, zu denen auch Informationen über Sinn und Zweck der Tätigkeit gehören. Die Verantwortung ist nur durch die Reichweite dieser Aufgabe gegeben. Es wird nicht gezielt darauf hingearbeitet, den Akteuren eine Sicht auf das Ganze zu vermitteln, weil dies die Leitenden und die Untergebenen nicht für notwendig halten.“ Aber auch die Beschreibung von „Pseudopartizipation“ kann nicht gänzlich Assoziationen zum Schulsystem vermeiden: „In diesem Falle wird wie bei der Zugehörigkeitspartizipation ein Auftrag erteilt, für dessen Erfüllung eine materielle oder ideelle Gratifikation in Aussicht gestellt wird. Dazu kommt jedoch, dass mit solchen Anweisungen ein irreführender Anschein von Teilhabe am Ganzen mitgeliefert wird. Der Begriff Pseudopartizipation bezeichnet ein Arsenal von Praktiken, die darauf abzielen, Mitsprache und Mitentscheid vorzutäuschen. Dass Partizipation dabei nicht echt gemeint ist, wird bei Maßregelungen bis hin zum Ausschluss unliebsamer Akteure deutlich. Die Illusion der Gemeinsamkeit wird in diesem Fall durch Sanktionen unterlaufen. Kern des Problems ist aber nicht die Weisung und auch nicht die Sanktionspraxis an sich, sondern die Vortäuschung, dass man einem Ganzen teilhabe. Pseudopartizipation beginnt dort, wo die Menschen über die Befristung der Zuge-

hörigkeit und das Ausmaß ihrer Machtbefugnis getäuscht werden“ (Oser/Biedermann 2006, S. 32f.).

5. Partizipation und Schülerparlament im Zusammenhang mit Demokratielernen

Der Partizipationsbegriff bleibt im Umfeld der Demokratielernen-Protagonisten merkwürdig unreflektiert, wie z. B. ein Blick in die Vorschläge zum Schülerparlament zeigt. Einerseits weiß man, dass die „realen Wahl- und Entscheidungsspielräume der Schüler an relevanten Fragen in der Schulpraxis zumeist begrenzt“ (Eikel 2007, S. 17) sind und kommt an der empirischen Feststellung, dass Schülerinnen und Schüler noch am ehesten über Fragen der „Sitzordnung, oder Raum- und Schulhausausgestaltung einbezogen“ werden und „Mitwirkung und Mitbestimmung von Schülern in Bereichen, die auch das Selbstverständnis und die pädagogische Arbeit des Lehrers betreffen, wie Notengebung, Unterrichtsgestaltung, Auswahl von Inhalten, Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten usw. hingegen selten“ (Eikel 2007, S. 22) sind. Andererseits bleiben Reflexionen über die Konsequenz aus dieser grundsätzlichen Beschränkung von Partizipationsangeboten auf Randbereiche aus; stattdessen wird eher pauschal „die Bereitstellung entsprechender Lerngelegenheiten und Kontexte“ als „entscheidende Voraussetzung für die Förderung von der Partizipation von Schülern gesehen“ (Eikel 2007, S. 33).

Ein schönes Beispiel, was dies denn in der Praxis bedeuten soll, liefert Thomas Diemer. Um deutlich zu machen, wie das Schülerparlament „zur Erweiterung innerschulischer Partizipation“ beitragen kann, führt er u. a. folgende Beispiele an: „Die Toiletten sind schon wieder beschädigt und beschmiert worden. Warum hört das nicht auf? Bleibt nun doch nichts anderes mehr, als Toilettenwachen in den Pausen aufzustellen?“ [...] „Das Angebot der Schulcafeteria sollte mal überdacht werden. Könnte man nicht auch mal Salat anbieten? Und was Warmes?“ (Diemer 2007, S 93).

Im Anschluss daran werden als good practice Beispiele aus dem BLK-Programm vorgestellt, in welchen beschrieben wird, wie Stufenparlament und Schülerparlament gebildet werden, dass diese aus gewählten Klassensprechern als „geborenen Mitgliedern“ sowie weiteren „Abgeordneten“ bestehen können, dass Wahlkämpfe durchgeführt werden, Ausschüsse gebildet und schließlich – wichtig – Geschäftsordnungen beschlossen werden können. Ich bezweifle nicht, dass mit entsprechender moralischer Unterstützung durch Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer genügend Schülerinnen und Schüler gefunden werden – insbesondere auch bei begleitenden wohlmeinenden Artikeln in der Lokalpresse, die dann den erfolgreichen Kampf gegen die „Politikverdrossenheit“ konstatieren –, und dass die Betriebsamkeit auf der Spiel-

wiese den Protagonisten eine gewisse Zeit lang *Spaß* macht, auch eine bestimmte Art von Anerkennung bringen kann.

Unter bestimmten Bedingungen ist aber auch vorstellbar, dass das Wecken von Hoffnung auf tatsächliche Mitbestimmung im System Schule in einem ganz listigen Sinne zu tatsächlicher politischer Bildung, zu Selbstaufklärungsprozessen führen kann, dann nämlich wenn die Mit- und Selbstbestimmungswilligen dahinterkommen, dass das Partizipationsangebot höchst limitiert ist und dass „ein großer Teil dessen, was zwischen Ungleichem unter dem label ‚Partizipation‘ praktiziert wird, nichts anderes als Pseudopartizipation [ist], welche durchaus nicht immer gewollt und heimtückisch initiiert wird, sondern bloß ein Resultat der politisch korrekten Meinung darstellen mag, man müsse die wichtigen Dinge immer miteinander besprechen, und unterschlagen wird, dass das diskursive Ethos untergraben wird, wenn unterschlagen wird, dass die Entscheidungen eigentlich schon gefällt sind“ (Reichenbach 2006, S. 59). In diesem Sinne wäre empirisch zu beobachten, in welchem Maße die Erkenntnis, dass man im Wesentlichen Illusionen aufgesessen ist, zu Resignation und Rückzug oder zu neuen strategischen Positionen führt, nämlich solchen, die die Verhältnisse analysieren, den Spielwiesencharakter anklagen und so zu radikalen Strukturanalysen und entsprechenden Forderungen führen. Von den Demokratie-lernen-Protagonisten sind bislang solche klammheimlichen Erwartungen an die subversive Kraft pseudodemokratischer Partizipation allerdings noch nicht zu hören gewesen.

6. Pfadfindertugenden und „Service Learning“

Einer Schule irgendwo in der Republik ist ein Altersheim benachbart. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Kontakt mit der Leitung auf und bieten ihre Hilfe an. Da gibt es einige ältere Damen und Herren, die aus ihrem Leben erzählen wollen; da will der eine oder andere noch mal die Bedienung des Computers lernen oder per Handy SMS schreiben können. Die Schülerinnen und Schüler leisten einen Service, der hilfreich ist für die Seniorinnen und Senioren, der aber auch den Schülerinnen und Schülern etwas bringt. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen sie dabei, helfen bei der Organisation und besprechen alles in der Schule. (Vgl. die Beispiele bei Frank/Sliwka 2007, S. 42f.) Die Jugendlichen stärken ihr Selbstbewusstsein, sie erhalten Anerkennung, auch öffentlich publizierte, weil sowohl Schulleitung als auch Heimleitung an einer positiven Außendarstellung interessiert sind, sie nehmen auch möglicherweise etwas von der Lebenserfahrung der Älteren an. Sicher können auch Vorurteile dabei abgebaut werden. Eine typische win-win-Situation, möchte man meinen. Man kann sich das gut vorstellen und kann gut die Parallele zur Pfadfinderbewegung erkennen. Man geht mit offenen Augen empathisch durch die Welt, „um aufzudecken, welche Probleme und

Bedürfnisse im Umfeld bestehen“ (Frank/Sliwka 2007, S. 45). Man begeht objektiv *gute Werke* an den Mitmenschen, erfährt deren Dank und hat selbst das Gefühl, anders als andere reale Probleme im Umfeld nicht nur wahrzunehmen, sondern *etwas zu tun* nach dem Motto: Edel sei der Mensch, hilfreich und gut.

Ohne Zweifel kann mit Projekten des Service Learning den Schülerinnen und Schülern ein Feld eröffnet werden, das zumindest am Anfang motivierende, ja euphorisierende Wirkung zeigt (vgl. hierzu auch kritisch Frank/Sliwka 2007, S. 49) und in dem soziales Lernen geübt werden kann. Schulisches Lernen, das aber auch in einem tieferen Sinn als Politische Bildung verstanden werden will, kann sich damit nicht begnügen. Mit dem *bloßen* sozialen Lernen als Feld der Einübung mitmenschlicher Tugenden können problematische Erklärungsmuster generiert werden, können verkürzte und individualistische Lösungsansätze plausibel erscheinen, kann der Blick auf strukturelle Hintergründe von Problemen ausgeblendet werden. So kann z. B. ganz leicht der Eindruck entstehen, wenn doch nur mehr Menschen so seien, wie *wir*, die wir im Einzelfall *Gutes* bewirken, dann sei doch die Welt besser. Dass, um in Bereich des oben angeführten Beispiels zu bleiben, Altersarmut und Pflegenotstand (zumindest in aller Regel) ganz andere Ursachen haben als die fehlende Zuwendungsbereitschaft des Pflegepersonals oder der Angehörigen, dass wir ein skandalöses Klassensystem im Gesundheits- und Pflegebereich haben, dass unternehmerische Minutenkalkulation die Zuwendungsfähigkeit des Pflegepersonals aufs Unerträglichste strapaziert, das alles muss beim Service Learning nicht unbedingt in den Blick geraten. Wenn es dennoch geschieht, dann umso besser, dann wurde aus sozialem Lernen aufklärerische Politische Bildung. Dann geschieht ein qualitativer Sprung, der die Gefahr der Produktion von Verblendungszusammenhängen, die aus der bloßen Empathie des sozialen Lernprozesses entstehen können, vermeiden kann.

Erst also wenn das soziale Lernen durch Fragen nach den strukturellen Bedingungen eines Problems ergänzt wird, wenn Fragen nach den Interessen, die hinter der Aufrechterhaltung eines kritisierenswerten Zustandes oder der Verhinderung von Verbesserung stehen, gestellt werden, wenn also politische Analysen, die die Einzelphänomene und Einzelschicksale aus dem oft schiefen Blick der individuellen Perspektive in einen historischen und gesellschaftlichen Strukturzusammenhang stellen, erst dann geht soziales Lernen in einen wirklichen Bildungsprozess über, den wir seit Jahrzehnten Politische Bildung nennen. Und das geht nur, wenn man das Service Learning nicht nur nebulös als Angelegenheit des allgemeinen Prinzips Politischer Bildung reklamiert, sondern wenn man die Expertisen der Fachleute der Politischen Bildung im engeren Sinne zentral in Anspruch nimmt. Dass hier ein Defizit unter den Demokratielernen-Protagonisten besteht, hat Wolfgang Edelstein, der zu Recht als ein Vater der Demokratielernen-Bewegung be-

zeichnet werden kann, jüngst selbst angedeutet: „Das Service Learning hat eine Doppelfunktion, die wohl in den Schulen noch weitgehend übersehen wird: eben diese projektdidaktische Außenwirkung der Öffnung der Schule in die Gemeinde, doch zugleich ist das Projekt im Unterricht verankert. So ist der Gegenstand des Projekts Gegenstand des Unterrichts, und zwar fort-dauernd. Das ist eine Implikation dieser Projektdidaktik, die immer noch nicht wirklich begriffen worden ist. Es ist eben nicht genug, einen Service in der Gemeinde zu erbringen, sondern der analytische, konzeptuelle, konstruktive, fordernde, kognitive Teil des Servicelearnens findet im Unterricht statt“ (Edelstein 2008, S. 413).

7. Fazit

Das Konzept Demokratielernen hat über weite Strecken die Widersprüchlichkeit des Schulsystems, das eine im Hinblick auf Demokratie defizitäre Struktur aufweist und zugleich zur Demokratie erziehen soll, nicht in der notwendigen Weise zum Ausgangspunkt aller Überlegungen gemacht. Es wird auch häufig mit einem zu undifferenzierten Partizipationsbegriff gearbeitet. Für einzelne in der Praxis hoch adaptierte Modellvorschläge, wie *Schülerparlament* und *Service Learning* aber auch andere, die hier aus Platzgründen nicht behandelt werden konnten (z.B. *Trainingsraum* oder *Mediation*) besteht der Verdacht, dass rezeptartige Handlungsanweisungen gegeben werden, die ohne gesellschaftstheoretische kritische Fundierung angewendet werden können, so dass Kernanliegen Politischer Bildung auf der Strecke bleiben. Wenn im Aufspüren der konkreten Phänomene vor Ort die Frage nach Herrschaft und demokratischen Charakter der Gesellschaft gestellt wird, kann daraus Aufklärung werden. Wenn dies nicht intentional geschieht, besteht die Gefahr, dass das Erfahrungslernen mit einer Transferillusion einhergeht.

Literatur

- Deleuze, G. (1993): *Unterhandlungen 1972-1990*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Diemer, T. (2007): *Das Schülerparlament – ein Modell der Erweiterung innerschulischer Partizipation*. In: Eikel, A./de Haan, G. (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm* (Heft 96 der BLK-Reihe), Bonn.
- Edelstein, W. (2008): *Gewaltprävention durch Demokratielernen. Ein Interview mit Wolfgang Edelstein*. In: Schröder, A./Rademacher, H./Merkle, A. (Hrsg.): *Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

- Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A./de Haan, G. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts: Wochenschau
- Foucault, Michel 1976: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frank, S. Sliwka, A. (2007): Service Learning und Partizipation. In: Eikel, A./de Haan, G. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Himmelman, G. (2007): DemokratieLernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (3. Aufl.). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Nonnenmacher, F. (2002): Schule im „nationalen Wettbewerbsstaat“ – Instrumentalisierung der politischen Bildung. In: Butterwegge, C./ Hentges, G. (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F./Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, C./ Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger.
- Reichenbach, R. (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, C./Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger.
- Sander, Wolfgang 1996: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Sennet, Richard 2000: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler.