

KERSTIN POHL

***Demokratiepädagogik oder politische Bildung –
Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen?****

Zusammenfassung – *Neue Ansätze zur Demokratiepädagogik fordern seit einigen Jahren das Grundverständnis der Politikdidaktik, wonach Politik der Kern der politischen Bildung in der Schule sein sollte, heraus. Der Aufsatz der Politikdidaktikerin Kerstin Pohl verdeutlicht die zentralen Streitpunkte der teilweise heftig geführten Auseinandersetzung und ihre Ursachen in den unterschiedlichen Zugangsweisen zweier Wissenschaftsdisziplinen. Dabei bilden demokratietheoretische Überlegungen zum Demokratie-begriff sowie zu den Bürgerkompetenzen, die in einem demokratischen politischen System wichtig sind, den theoretischen Rahmen, von dem aus vor allem die Kritik der Politikdidaktik an der Demokratiepädagogik erläutert wird.*

Schlüsselwörter: Demokratie, Pädagogik, Politik, Dialektik, Wissenschaft

Um die politische Bildung gibt es seit einigen Jahren Streit: Neue Ansätze zum Demokratielernen fordern die etablierte Politikdidaktik, die Wissenschaft vom Politiklernen in der Schule, heraus, indem sie eine ihrer wesentlichen Grundüberzeugungen, wonach „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißeno 1995) zu gelten habe, in Frage stellen. Die Ansätze zum Demokratielernen kommen vor allem aus der Erziehungswissenschaft und nennen sich seit einiger Zeit Demokratiepädagogik.¹ Sie wurden im Zusammenhang mit dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fauser 2001) und dem Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission (Edelstein/Fauser 2001) vor allem von Wolfgang Beutel und Peter Fauser entwickelt. Beide fordern, statt der Politik die Demokratie ins Zentrum pädagogischer Bemühungen zu stellen. Auch in ihrem neusten Buch, „Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung“, nehmen sie die Kontroverse mit der Politikdidaktik wieder auf und fragen in der Einleitung unter Anspielung auf die politikdidaktische Überzeugung „Politik als Kern“ in Bezug auf die Demokratie rhetorisch: „Kerngeschäft oder Beiwerk?“ (Beutel/Fauser 2009).

* Der Beitrag ist erschienen in Topologik, Issue n° 6/2009, (online edition) pp. 102-115; (printed edition) pp.91-103.

¹ Auch der Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann plädiert für ein Konzept des Demokratielernens. Im Rahmen dieses Aufsatzes soll aber die Auseinandersetzung zwischen den unterschiedlichen Zugängen aus der Erziehungswissenschaft und dem „mainstream“ der Politikdidaktik im Zentrum stehen. Zur Kontroverse um Gerhard Himmelmanns Konzept vgl. u. a. Himmelmann 2006, 2007; Breit/Schiele 2002, 2004; Massing 2004; Sander 2004.

Worum geht es bei diesem Konflikt? Handelt es sich lediglich um einen Streit um Begriffe? Was ist tatsächlich kontrovers und wo gibt es auch in der Auseinandersetzung noch Konsens? Spielen unterschiedliche politische Auffassungen eine Rolle oder sind die verschiedenen Herangehensweisen zweier unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen die Ursache für die Kontroverse? Diesen Fragen wird dieser Aufsatz nachgehen. Als Politikdidaktikerin möchte ich dabei nicht zuletzt die Chance wahrnehmen, in einer erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift die Gedanken und kritischen Argumente der Nachbardisziplin Politikdidaktik zu verdeutlichen und zur Diskussion zu stellen.

Dafür werden zunächst einige grundlegende Überlegungen zum semantischen Gehalt des Demokratiebegriffs sowie zu seiner Besetzung bei Jugendlichen vorgestellt (1). Anschließend werden demokratietheoretische Klärungen und begriffliche Konventionen aus der Politikdidaktik erläutert, wie sie vor der Kontroverse mit der Demokratiepädagogik diskutiert wurden, um den Ausgangspunkt für die Kritik an den Ansätzen zum Demokratielernen zu verdeutlichen (2). In der Folge wird exemplarisch kurz die Schwerpunktsetzung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ thematisiert (3) um dann zu fragen, ob eine produktive Arbeitsteilung zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik möglich ist (4). Im Fazit geht es dann um die Titelfrage, ob es sich bei der Kontroverse um einen Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen handelt (5).

1. Der Demokratiebegriff

Der Begriff „Demokratie“ stammt aus der antiken Staatsformenlehre und bezeichnete dort eine Staats- oder Herrschaftsform, in der das Volk („demos“) herrscht („kratein“). Der Begriff hatte bei den antiken Theoretikern noch eine deutlich negative Konnotation, die aber mittlerweile einem fast euphorischen Verständnis gewichen ist: Heute ist Demokratie ein Oberbegriff für alle möglichen, teilweise recht disparaten aber immer positiven Phänomene geworden.

Auch bei der großen Mehrzahl der Jugendlichen ist der Demokratiebegriff ausgesprochen positiv besetzt: „Polemisch könnte man auch sagen: Demokratie ist der sympathische Symbolbegriff für das gute Leben unter dem Dach des Grundgesetzes und der Menschenrechte,

der Inbegriff für die eingelösten Versprechen der Moderne“ schreiben Wolfgang Beutel und Peter Fauser (2001: 88).

Damit steht der Demokratiebegriff im Gegensatz zum häufig negativ besetzten Politikbegriff: „Politik wird immer mehr zum davon abgesetzten Gegenbegriff, der für das undurchsichtige und moralisch fragwürdige Imperium der globalen Spieler steht – nicht Antwort auf die Risiken der Moderne, sondern eine ihrer Quellen“, heißt es bei Beutel/Fauser weiter. Ähnliches konstatieren auch viele Politikdidaktiker/innen. Sie stützen sich dabei auf Ergebnisse von empirischen Jugendstudien, die seit Jahren auf die unterschiedliche Wahrnehmung von Politik und Demokratie bei Jugendlichen hinweisen. Auch die neueste Shell-Jugendstudie zeigt wieder, dass die Akzeptanz von Demokratienormen bei fast allen Jugendlichen hoch ist – unabhängig davon, ob sie zu den „mitwirkungsbezogenen“ Jugendlichen gehören, die sich auch für Politik interessieren, oder zu den politisch „desinteressierten“ bzw. „politikkritisch-distanzierten“. Daraus folgert der Autor: „Politische Distanz oder fehlendes Interesse sind demnach nicht mit einer ablehnenden Haltung gegenüber Demokratienormen verbunden“ (Schneekloth 2006: 119).

Der Begriff „Demokratie“ verfügt heute offensichtlich über eine ganz immense Versprechenskapazität. Es werden längst nicht mehr nur politische und gesellschaftliche Institutionen und Prozesse am normativen Maßstab der Demokratie gemessen, sondern auch lebensweltliche Zusammenhänge werden in Bezug auf ihre demokratische Qualität bewertet: So können etwa Familien- oder Gruppenstrukturen, Erziehungsstile, Kommunikations- oder Unterrichtsprozesse heute mit dem Adjektiv demokratisch geadelt werden. Auf der Ebene des politischen Systems verspricht die Demokratie über die bloße Partizipation des Volkes an politischen Entscheidungen hinaus mindestens noch die Rechts- und Sozialstaatlichkeit und damit die Garantie grundlegender Abwehr- und Anspruchsrechte der Menschen sowie die Gewaltenteilung und die Zulässigkeit einer Opposition und damit die institutionelle Absicherung eines demokratischen politischen Systems.

Vor allem diese Breite des Demokratiebegriffs – zusammen mit seiner Versprechenskapazität – verleiht der Forderung nach einer Verstärkung der Demokratiepädagogik eine immense Ad-hoc-Plausibilität. Andererseits ist auch genau diese Breite des Demokratiebegriffs der zentrale Ansatzpunkt für die Kritik aus der Politikdidaktik.

Der Demokratiebegriff schließt, wie Peter Fauser in Anlehnung an Gerhard Himmelmanns Dreiteilung zustimmend schreibt – in seiner vertikalen Ausdehnung nicht nur Herrschafts- und Gesellschaftsformen, sondern auch Lebensformen ein (Fauser 2007: 26). Auch das Demokratielernen soll sich folglich auf alle drei Ebenen beziehen. Die Politikdidaktik stellt dagegen das demokratische politische System ins Zentrum ihrer Bildungsbemühungen – es geht ihr selbstverständlich auch um Demokratie, aber vor allem um die demokratische Formen und Prozesse des politischen Systems (Pohl 2004a, 2004b).²

2. Demokratietheoretische Klärungen und begriffliche Konventionen: Der Diskussionsstand der Politikdidaktik vor der Kontroverse

Seit dem Ende der 1990er Jahre wurde in der Politikdidaktik die Frage diskutiert, welche Kompetenzen Bürgerinnen und Bürger in einem solchen demokratischen politischen System benötigen. Dabei hat sich im Laufe der Diskussion die Orientierung an einer Dreiteilung bewährt, die ursprünglich der Politikwissenschaftler Hubertus Buchstein in einem demokratietheoretischen Grundlagenaufsatz vorgeschlagen hatte (Buchstein 1996).

Buchstein unterscheidet hier zwischen kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen.³ Die kognitiven Kompetenzen sind die „Wissensdimension von Politik“, wobei Wissen hier nicht im Sinne bloßen Faktenwissens, sondern als konzeptuelles Deutungswissen (GPJE 2004: 14) verstanden wird. Kognitiv kompetente Bürgerinnen und Bürger benötigen zum einen genügend Wissen über die Inhalte der Politik oder „policies“, um für sich selbst sachlich informierte, vollständige und gefestigte politische Präferenzlisten zu bilden. Zum anderen benötigen sie Kenntnisse über rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen („polity“) und den Ablauf politischer Prozesse („politics“), um beurteilen zu können, ob politische Amtsinhaber in ihrem Sinne agieren. Prozedurale Kompetenzen stellen darüber hinaus die Kenntnisse und strategischen Fähigkeiten dar, die nötig sind, um seine eigenen

² Der Begriff „politisches System“ ist nach politikwissenschaftlichem Verständnis weiter als der alte Leitbegriff „Regierungssystem“. Er schließt auch gesellschaftliche Institutionen als Bestandteile politischer Willens- und Entscheidungsbildung sowie als Adressaten politischer Entscheidungen mit ein.

³ Der Zuschnitt der Kompetenzen ist im Folgenden leicht abgewandelt, analog zu Peter Massings (2002a: 177) Dreiteilung „Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „demokratische Tugenden“. Sie ist damit auch anschlussfähig an die klassische pädagogische Dreiteilung des Lernens in kognitiv-reflexives, praktisch-instrumentelles und affektiv-motivationales Lernen (Himmelmann 2006: 125).

Ziele innerhalb der Regeln des politischen Systems aktiv zu verfolgen. Das dritte Moment bilden bei Buchstein die habituellen Dispositionen, die sich nur schlecht mit dem Begriff „Kompetenzen“ erfassen lassen, weil sie anders als die beiden ersten Momente eher Einstellungen darstellen. Habituelle Dispositionen sind politische Tugenden oder das, was im englischsprachigen Raum „Sense of Citizenship“ genannt wird. Für Buchstein zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie affektiv verankert und daher oft stärker internalisiert sind als kognitive Wissensbestände. Sie sind deshalb auch stärker handlungsmotivierend, das heißt sie beinhalten eine Bereitschaft, für richtig erachtete politische Ziele auch durch eigenes Handeln durchzusetzen. Schließlich sind habituelle Dispositionen auch gemeinsinnorientiert: Sie stellen gewissermaßen reflexive Filter dar, die die Akteure nötigen, ihre eigenen politischen Interessen vor dem Hintergrund des Gemeinwohls zu relativieren.

In der Politikdidaktik wurde unter Bezugnahme auf diese drei elementaren Kompetenzen bzw. Dispositionen – einen passenden Oberbegriff für alle drei zusammen hat die Diskussion nicht hervorgebracht – zwischen unterschiedlichen Bürgertypen unterschieden:⁴ Das anspruchsvollste Leitbild ist das der „Aktivbürgerin“. Sie braucht sowohl kognitive und prozedurale Kompetenzen als auch habituelle Dispositionen. Sie investiert einen wesentlichen Teil ihrer Zeit und Energie, um sich dauerhaft politisch zu engagieren und beispielsweise aktiv in einer Partei mitzuarbeiten. Auch der „Interventionsbürger“ mischt sich aktiv ins politische Geschehen ein. Allerdings engagiert er sich nicht dauerhaft, sondern eher sporadisch – immer dann, wenn anstehende politische Entscheidungen ihn besonders betreffen. Das dritte Leitbild ist das der „reflektierten Zuschauerin“, die vor allem kognitive Kompetenzen benötigt, um Politik zu beurteilen und eine rationale Wahlentscheidung zu fällen.

Als zentrale Fragestellung für die schulische politische Bildung lässt somit formulieren: Soll die politische Bildung vor allem den reflektierten Zuschauer anstreben und daher ihren Schwerpunkt auf die kognitiven Kompetenzen legen? Soll sie darüber hinaus gehen und versuchen, junge Menschen zu interventionsfähigen Bürger/innen zu machen und deshalb neben kognitiven auch prozedurale Kompetenzen vermitteln? Oder soll sie gar das anspruchsvollste Leitbild anstreben und zusätzlich durch die Ausbildung und Festigung habitueller Dispositionen Schüler/innen zu Aktivbürgerinnen und -bürgern erziehen?

⁴ Die zentralen Aufsätze zur neueren Bürgerbildebate sind zusammengefasst bei Breit/Massing 2002.

Die Antwort auf diese Fragen ist schwieriger als sie zunächst erscheint. Zum einen muss man berücksichtigen, dass die politische Bildung in den meisten Bundesländern als Unterrichtsfach⁵ ein marginalisiertes Dasein fristet. Ihre Stellung war noch nie den Aufgaben angemessen, die ihr von der Politik zeitweise zugeschrieben werden – etwa bei der Bekämpfung von Jugendgewalt, Rechtsextremismus und Politikverdrossenheit. In den letzten Jahren ist sie zudem weiter unter Druck geraten, weil ihr Stundenkontingent in vielen Bundesländern durch das Aufkommen neuer Fächer wie Ethik und vor allem Wirtschaft reduziert wurde. Politische Bildung muss also bei der Bestimmung ihrer Ziele realistisch bleiben.⁶

Neben diesem praktischen Problem gibt es bei der Zielbestimmung ein normatives Problem, das diskutiert werden muss: Auch wenn die meisten Politikdidaktiker/innen wie auch die meisten Erziehungswissenschaftler/innen persönlich eher von einem partizipatorischen Demokratieverständnis ausgehen, kann man ein solches nicht unesehen zum allgemeinverbindlichen Maßstab erklären.

Nur Anhänger eines partizipatorischen Demokratieverständnisses gehen davon aus, dass es tatsächlich von Vorteil für ein demokratisches politisches System ist, wenn es so viele Aktivbürger wie möglich gibt. Andere Demokratieverständnisse, die das Prinzip der Repräsentation als sinnvollen Filter für wenig qualifizierte plebiszitäre Meinungen betrachten, bezweifeln, dass die Mehrheit der Bürger Kompetenzen erwerben kann oder muss, die sie über eine rationale Wahlentscheidung hinaus zur aktiven Teilnahme am politischen Geschehen befähigen (vgl. die Beispiele bei Massing 2002b: 93-102; Buchstein 2004a). Gerade die schulische politische Bildung als staatliche Pflichtveranstaltung für alle Schülerinnen und Schüler kann die Pluralität unterschiedlicher Demokratieverständnisse in Wissenschaft und Politik nicht einfach zugunsten eines partizipatorischen Demokratiebegriffs ausblenden. Gemäß dem „Beutelsbacher Konsens“, der seit dem Ende der 1970 Jahre als kleinster gemeinsamer Nenner in der schulischen politischen Bildung allseits akzeptiert wird, müssen Sachverhalte, die in Politik und Wissenschaft kontrovers betrachtet werden, auch im Unterricht kontrovers dargestellt

⁵ Hier wird vereinfachend von politischer Bildung als Fach bzw. von Politikunterricht gesprochen, auch wenn es in den verschiedenen Bundesländern und für die verschiedenen Schularten und -stufen sehr unterschiedliche Fachbezeichnungen gibt wie bspw. Sozialkunde, Gemeinschaftslehre oder Weltkunde.

⁶ Welcher Demokratiebegriff realistisch ist, wird auch in Bezug auf die schrumpfenden Partizipationsmöglichkeiten im Zeitalter der politischen und ökonomischen Globalisierung diskutiert (vgl. Buchstein 2004b; Pohl 2004b: 132).

werden (Kontroversitätsgebot), und die Schüler/innen dürfen nicht überwältigt werden, indem man ihnen ein bestimmtes Demokratieverständnis und ein bestimmtes Bürgerleitbild aufnötigt, obwohl im Rahmen unseres demokratischen Systems unterschiedliche Demokratieverständnisse und Bürgerleitbilder legitim sind (Überwältigungsverbot).⁷

Auch wenn der hohe Stellenwert der Vermittlung kognitiver Kompetenzen im Rahmen der politischen Bildung von verschiedenen Politikdidaktiker/innen immer wieder betont worden ist, hat die demokratiethoretische Diskussion über ein angemessenes Bürgerleitbild in der Politikdidaktik zu keinem breiten Konsens über diese Frage geführt. Mitten in die Diskussion dieser Fragen platzten dann die neuen Ansätze zur politischen Bildung, die sich später als Demokratiepädagogik ausdrücklich von den politikdidaktischen Ansätzen abgegrenzt haben.

3. Demokratiepädagogik: Ein neuer Ansatz?

Die Demokratiepädagogik erhebt den Anspruch, als neuer „Dachbegriff“ für alle pädagogische Bemühungen zum Erhalt und zur Erneuerung der Demokratie zu fungieren und erklärt die politische Bildung zu einem „Teilaspekt“ dieser übergreifenden Aufgabe (Fauser 2007: 16). Sie hat sich vor allem aus den konzeptionellen Überlegungen zum Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fauser 2001) sowie zum Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein/Fauser 2001) entwickelt. Beiden Programmen ist gemeinsam, dass sie Demokratiepädagogik nicht nur als Aufgabe eines Schulfaches verstehen, sondern daneben auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sowie als Schulentwicklungskonzept.⁸

Die Ansätze und Ziele der Demokratiepädagogik sind dementsprechend breit. Exemplarisch sollen hier sehr kurz das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ dargestellt werden.

⁷ Demgegenüber ist die Auffassung, schon ein Bekenntnis zur Demokratie an sich sei eine Überwältigung und verletze das Kontroversitätsgebot, in der Politikdidaktik noch von niemandem vertreten worden. Die Erziehung zu den grundlegenden Werten und zur Bejahung der institutionellen Mindestanforderungen der Demokratie, wie sie in den Artikeln 1 und 20 des Grundgesetzes wiedergegeben sind, ist in der Politikdidaktik unbestrittener normativer Grundkonsens. Wer der Politikdidaktik anders lautende Interpretationen des Beutelsbacher Konsens unterstellt, unterliegt ganz einfach einem Missverständnis (vgl. Fauser 2007: 25-32).

⁸ Auch wenn der Politikdidaktiker Wolfgang Sander (2007: 72-74) zu Recht kritisiert, dass Ansätze zur fächerübergreifenden politischen Bildung sowie zur Schulentwicklung auch innerhalb der Politikdidaktik seit langem diskutiert werden und für die Demokratiepädagogen anschlussfähig gewesen wäre, muss man doch zugestehen, dass sich die meisten Politikdidaktiker/innen seit der sogenannten didaktischen Wende in den 1960er Jahren vorwiegend mit dem Fachunterricht in Politik beschäftigt haben.

Den Ausgangspunkt des Programms bildet die Diagnose, dass Rechtsextremismus, Rassismus, rechte Gewalt und Fremdenfeindlichkeit, Gewalt in der Schule sowie Politikverdrossenheit zunehmen (Edelstein/Fauser 2001: 9-12). Die im vorbereitenden Gutachten genannten Aufgaben des Programms bestehen dementsprechend darin, gegen die „demokratie-destruktiven Bedingungen der Jugendkultur“ zumindest in der Schule die „konstitutiven Prinzipien des sozialen Zusammenlebens im Modus der Demokratie – Gleichheit, Würde, Anerkennung – als regulative Prinzipien durchzusetzen“. Darüber hinaus soll aber durchaus auch der Zusammenhang zum demokratischen politischen System hergestellt werden, indem „transferfähiges Erfahrungslernen“ ermöglicht wird (ebd.: 20-21).

Nach einem mehrstufigen Verfahren unter Beteiligung von Schulvertreter/innen und Wissenschaftler/innen hat der Lenkungsausschuss des Programms sich auf vier Zielebenen der schulischen Arbeit geeinigt, die dann auch als kriterialer Bezugsrahmen der Programmevaluation dienten und im Evaluationsbericht zusammenfassend dargestellt werden. Dabei handelt es sich um die Zielebenen „Politische Kompetenzen“, „Soziale und Selbstkompetenzen“, „Schulische Partizipation“ sowie „Integration der Schule in ihr Umfeld“ (Abs/Roczen/Klieme 2007: 9-10).

Im Rahmen der Laufzeit des Programms von 2002 bis 2007 haben sich 175 Schulen aus 13 Bundesländern beteiligt, wobei die Mehrzahl der Schulen vier und mehr Projekte durchgeführt hat (ebd.: 14). Wie im Evaluationsbericht festgestellt wird, waren die Projekte nicht gleichmäßig auf die vier Zielebenen verteilt, sondern „Maßnahmen, die den Zielebenen ‚soziale und Selbstkompetenzen‘ (z. B. Schüler/innen als Streitschlichter/innen, Konfliktbearbeitung) und ‚schulische Partizipation‘ (z. B. SV-Arbeit, Klassenrat) zuzuordnen sind“, haben dominiert, während „Maßnahmen, die explizit auf die Entwicklung ‚politischer Kompetenzen‘ (z. B. Friedenspädagogik, Menschenrechte) [zielten], am geringsten vertreten“ waren. Diesem Ergebnis entsprach auch eine frühere Analyse der Zielsetzungen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, die ergeben hatte, dass diese „vor allem die soziale Zieldimension des Schülerverhaltens und des Miteinanders an der Schule mit dem Programm verfolgen“ (ebd.: 18-19). Auch ein Blick in die Schuldatenbank auf der Homepage des Programms bestätigt den Eindruck, dass die Demokratie als Lebensform im Zentrum der Projekte stand während die Demokratie als Herrschaftsform eher selten thematisiert wurde (BLK-Demokratie 2009).

Legt diese Schwerpunktsetzung der demokratiepädagogischen Projekte auf die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen sowie auf schulische Partizipation es nicht nahe, demokratiepädagogische und politikdidaktische Bemühungen als geradezu ideale gegenseitige Ergänzungen zu betrachten?

4. Produktive Arbeitsteilung statt weitere Kritik?

Gerade wenn der Politikunterricht vorwiegend kognitive politische Kompetenzen vermittelt, erscheint eine Arbeitsteilung als optimale Lösung. Diese Arbeitsteilung käme sogar dem Beutelsbacher Konsens entgegen, weil der Politikunterricht, der für alle Schüler/innen Pflichtveranstaltung ist, nur das unumstrittene Minimalziel des reflektierten Zuschauers anstreben würde, während Schülerinnen und Schüler erst bei der meist freiwilligen Teilnahme an weitergehenden Projekten mit höheren Ansprüchen an ihre Bürgerrolle, die sich an stärker partizipatorischen Demokratiebegriffen orientieren, konfrontiert würden.

In der Tat haben alle Politikdidaktiker/innen, die sich an der Kontroverse beteiligt haben, immer wieder betont, dass sie die demokratiepädagogischen Projekte für sinnvoll halten und dass diese auf jeden Fall geeignet seien, um Sozial- und Selbstkompetenzen zu fördern und damit vielen der schon im ersten Programmgutachten konstatierten Probleme wie Rechtsextremismus, Rassismus, rechte Gewalt und Fremdenfeindlichkeit sowie Gewalt in der Schule entgegenzuarbeiten (vgl. Sander 2003, 2007: 81; Breit 2005: 44; Massing 2004: 132). Wenn es trotzdem so viel Kritik aus der Politikdidaktik an der Demokratiepädagogik gibt, liegt das daran, dass die Demokratiepädagogik ausdrücklich den Anspruch erhebt, mit ihren Projekten auch Kompetenzen auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform zu vermitteln und Politikverdrossenheit zu bekämpfen. Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe 2009a) beruft sich auf das „Magdeburger Manifest“ von 2005, in dem Demokratie als eine „historische Errungenschaft“ bezeichnet wird, die nicht zuletzt durch eine „kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral“ gesichert werden muss. Für die „Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz“ wird im Magdeburger Manifest auch „Wissen über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge“ als notwendig erachtet (DeGeDe 2009b).

Nun zeigen aber die Ergebnisse der bereits zitierten neuesten Shell-Jugendstudie, dass kein positiver Zusammenhang zwischen einer Akzeptanz von Demokratienormen und politischem Interesse besteht. Auch viele andere Studien bestätigen, dass soziale Kompetenzen nicht zu politischen Kompetenzen führen. Bei der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“ waren starke prosoziale Einstellungen sogar negativ mit einem angemessenen Politikverständnis korreliert (Reinhardt/Tillmann 2002: 73). Kurz und bündig fasst Sibylle Reinhardt diese Ergebnisse zusammen und überschreibt ein neuen Aufsatz mit dem Titel: „Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden“ (Reinhardt 2009, vgl. auch den Beitrag Reinhardts in diesem Heft sowie May 2008: 19-24).

Zahlreiche bereits genannte Beiträge aus der Politikdidaktik haben darauf hingewiesen, dass die Ursache dafür in den strukturellen Unterschieden zwischen der Demokratie als Lebensform und der Demokratie als Herrschaftsform zu suchen ist. Die Mehrzahl der Projekte, die vor allem auf der Ebene der Lebenswelt und der Zivilgesellschaft angesiedelt sind, können keine spezifisch politischen kognitiven oder prozeduralen Kompetenzen vermitteln, und die Gefahr, Kenntnisse über Lebenswelt und Zivilgesellschaft auf das Herrschaftssystem zu übertragen, führt in die „Parallelisierungsfalle“ (Pohl 2004c).

Betrachtet man die Buchsteinsche Dreiteilung der Bürgerkompetenzen und -tugenden, könnte man aber trotzdem fragen, ob die in den Projekten geförderten Selbst- und Sozialkompetenzen nicht doch zumindest zu einer affektiven Verankerung demokratischer Vorstellungen führen, also habituelle Dispositionen stärken. Um diese Frage zu diskutieren sollen hier noch einmal die laut Hubertus Buchstein notwendigen habituellen Dispositionen betrachtet werden. Er konstatiert, dass demokratische Systeme in ihren verschiedenen Funktionen ganz unterschiedlicher politischer Tugenden bedürfen. Sie bauen zum Beispiel als liberale Ordnungen auf einen freiwilligen und reflexiven Rechtsgehorsam sowie auf Fairness und Toleranz im Sinne der Bereitschaft, politische und moralische Differenzen auszuhalten. Als demokratische Ordnungen brauchen sie Bürgerinnen und Bürger, die zum einen selbst partizipieren zum anderen in der Lage sind, politische Entscheidungen auch vor dem Hintergrund ihrer langfristigen Folgen verantwortlich zu beurteilen (Buchstein 1996: 303).

Hier ist nicht der Raum, diesen Katalog detailliert auszuführen oder gar im Einzelnen kritisch zu reflektieren. Festhalten lässt sich aber, dass sich die notwendigen habituellen Dispositionen

in einer Demokratie nicht nur auf moralische Werte und soziale Verhaltensweisen im Umgang mit anderen Menschen und im zivilgesellschaftlichen Handeln beziehen; habituelle Dispositionen schließen auch eine kritische Loyalität der Bürger/innen gegenüber der Demokratie als Herrschaftsform ein.

Nun gibt es zahlreiche Projekte, die im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ sowie des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ stattgefunden haben, die tatsächlich geeignet sind, auch auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform die notwendigen kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen vermitteln. Als Beispiele sei auf die von Hans-Wolfram Stein (2007: 181-185) beschriebenen Projekte „Eine Schule wählt“ oder „Wählen mit 16“ hingewiesen.

Was jedoch aus Sicht der Politikdidaktik Anlass zur Besorgnis gibt, ist, dass von Demokratiepädagogen immer wieder auch solche Projekte gelobt werden, bei denen die Gefahr besteht, dass sie Politikverdrossenheit nicht bekämpfen, sondern womöglich sogar befördern, weil sie es vernachlässigen, auch solche habituellen Dispositionen zu fördern, auf die die Demokratie als Herrschaftsform angewiesen ist.

Als Beispiel sollen hier die preisgekrönten Projekte „Ibrahim soll bleiben!“ und „Ibrahim muss bleiben - sein Bruder Abass auch!!“ diskutiert werden (ebd.: 171-173): Die Schüler eines Schulzentrum in Bremen hatten sich dafür engagiert, dass ihr 15-jähriger Mitschüler Ibrahim, ein Asylbewerber aus Togo, nicht abgeschoben wurde. Sie hatten Demonstrationen, Diskussionsveranstaltungen mit Politikern sowie Unterschriften- und Geldsammlungen organisiert, die Medien mobilisiert und den Fall auf die Agenda der Bremer Innenpolitik gebracht. Inhaltlich gerieten dabei vor allem die Rechtslage und die Zuständigkeiten politischer Institutionen nicht nur auf der kommunalen, der Landes- und Bundesebene, sondern darüber hinaus auch auf der internationalen Ebene in den Blick. Wie Hans-Wolfram Stein beschreibt, haben die Schüler/innen so zahlreiche kognitive und prozedurale Kompetenzen erworben, die sich auf alle drei Ebenen der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform bezogen. Vor allem die prozeduralen Kompetenzen, die sie im Umgang mit gesellschaftlichen und politischen Akteuren sowie mit den Medien bewiesen haben, sind beeindruckend. Und die Schülerinnen und Schüler hatten Erfolg – zumindest teilweise: Ibrahim

wurde vorerst nicht abgeschoben, sein Bruder Abass entging der Abschiebung durch das Abtauchen in die Illegalität.

Auf der Homepage des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ ist im Zusammenhang mit der Projektbeschreibung auch die Rede von einer „Krisenerfahrung in Blick auf politisches Lernen“ (Demokratisch Handeln 2009). Was könnte damit gemeint sein? Eine Abschiebung von Jugendlichen in ein Krisengebiet stellt eine lebensbedrohliche Situation dar. Wenn es sich um einen Mitschüler und dessen Bruder handelt, erhält der konkrete Fall für die involvierten Schülerinnen und Schüler eine moralische Wucht, vor der alle potentiellen Argumente für eine allgemeinverbindliche rechtliche Regelung von Asyl- und Einwanderungsfragen verblassen müssen. Ein entsprechendes Ansinnen erscheint sogar geradezu unmoralisch.

Ein „freiwilliger und reflexiver Rechtsgehorsam“ und „Toleranz“ gegenüber solchen Positionen, die Asyl und Einwanderung begrenzen wollen, die Buchstein als notwendige Tugenden liberaler Ordnungen benennt, können hier kaum ausgebildet werden; sie werden im Gegenteil eher in Frage gestellt. Das Abtauchen eines Flüchtlings in die Illegalität kann auf der moralischen und individuellen Ebene zu Recht als vorübergehende „Lösung“ betrachtet werden, das darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass es auf der Ebene der rechtsstaatlichen Demokratie ein gravierendes Problem darstellt. Und auch die Bereitschaft, politische Entscheidungen vor dem Hintergrund ihrer langfristigen Folgen verantwortlich zu beurteilen – nach Buchstein eine habituelle Disposition, auf die ein politisches System in seinem demokratischen Moment angewiesen ist, wird durch das Engagement der Schüler/innen unter Umständen eher gefährdet als gefördert.

Das alles spricht keineswegs gegen die Durchführung der beschriebenen Projekte. Es soll lediglich andeuten, welche Richtung die Beschäftigung mit diesem Thema anschließend nehmen muss, wenn der Anspruch erhoben wird, dass die Schüler/innen dabei Demokratiekompetenz auch in dem Sinne erwerben, dass sie eine affektiv verankerte kritische Loyalität auch gegenüber die Demokratie als Herrschaftsform entwickeln: Um Politikverdrossenheit zu vermeiden, ist es notwendig, im Anschluss an die Auseinandersetzung um das Bleiberecht von Ibrahim und Abass auch zu fragen, warum ein Rechtsstaat allgemein verbindliche Regelungen braucht, warum Rechtsgehorsam gerade auch in einer Demokratie notwendig ist und ziviler

Ungehorsam nur die Ausnahme darstellen kann und warum man Menschen, die andere Vorstellungen zu Asyl- und Einwanderungsfragen haben, trotz der verständlichen – und meines Erachtens auch berechtigten – moralischen Empörung in diesem konkreten Fall mit Toleranz begegnen muss.

Geschieht dies nicht, könnten gerade das starke Engagement und die vielen neuen Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zur Asyl- und Einwanderungsproblematik zur Politikverdrossenheit führen:⁹ Liegt es nicht nahe, staatliche Politik zu verurteilen, weil sie menschenverachtend ist? Ist es nicht erstaunlich, dass Politiker sich mit einer Lösung des Problems so schwer tun, wo selbst für Schülerinnen und Schüler sonnenklar ist, dass Ibrahim und Abass nicht abgeschoben werden dürfen? Zu dieser Frage kann man doch gar keine andere Meinung haben ...

5. Fazit

In der Überschrift wurde die Frage gestellt, ob es sich bei dem Streit um Demokratiepädagogik oder politische Bildung um einen Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen handelt. Zusammenfassend lässt sich tatsächlich die These formulieren, dass die unterschiedlichen Zugänge der beiden Disziplinen eine wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste Ursache der Kontroverse sind.

Wenn die Demokratiepädagogik vorwiegend Sozial- und Selbstkompetenzen in den Blick nimmt, deutet das darauf hin, dass ihre erziehungswissenschaftlichen Konzepte von den konkreten Bedürfnissen der einzelnen Individuen ausgehen, die sie stärken wollen. Eine demokratietheoretische Reflexion dieser Ansätze erscheint dann eher verzichtbar – in den Worten von Peter Fauser (2007: 37) heißt dies: „Es geht zuerst um Pädagogik, nicht um Politikwissenschaft“.

Die Politikdidaktik ist dagegen als Wissenschaftsdisziplin schon immer zwischen den Wissenschaften, die nach den Lernprozessen des Individuums fragen – also der Erziehungswissenschaft, aber auch der Psychologie – und den Wissenschaften, die politische und gesell-

⁹ Vgl. auch die ähnliche gelagerte Kritik von Gotthard Breit (2005: 50-54) am Projekte „Kastanie“ und seine allgemeine Kritik an der fehlenden politischen Abstraktion in den Projekten (Breit 2009) sowie May 2008: 26-33.

schaftliche Strukturen analysieren – also der Politikwissenschaft, aber auch der Soziologie, Ökonomie und Rechtswissenschaft – angesiedelt. Sie muss also neben den Bedürfnissen der Individuen auch die „Bedürfnisse des Systems“ in Rechnung stellen und fragen, welche Bürger/innen das demokratische politische System braucht, um weiter zu bestehen und sich positiv fortzuentwickeln.

Das heißt allerdings gerade nicht, wie Peter Fauser im oben zitierten Abschnitt weiter ausführt, dass die Politikdidaktik im Gegensatz zur Demokratiepädagogik keine normative Wissenschaft ist und den Inhalt der politischen Bildung ausschließlich als „empirisch-analytisch konstituierten Gegenstand“ begreift (Fauser 2007: 37).

Der Begriff „Demokratie“ beinhaltet nicht nur auf der Ebene der Lebenswelt zahlreiche Normen, sondern auch auf der Ebene des politischen Systems. Die Bedeutung des Rechtsgehorsams – der selbstverständlich nicht blind, sondern reflexiv sein soll, und damit zivilen Ungehorsam im Einzelfall nicht ausschließt –, sowie die Toleranz gegenüber anderen Positionen und Interessen, auch wenn diese eigenen starken ethische Überzeugungen entgegenstehen, wie dies beim Asylrecht oder auch bei Fragen der Gen- und Reproduktionstechnologien der Fall sein kann, sind nur einige Beispiel dafür. Solche demokratischen Normen den Schüler/innen so einsichtig zu machen, dass sie sie als notwendige Voraussetzungen einer funktionierenden Demokratie akzeptieren oder besser noch als habituelle Dispositionen affektiv in ihrer Persönlichkeit verankern, ist aus Sicht der Politikdidaktik notwendig, um zum Erhalt der Demokratie auch als Herrschaftsform beizutragen.

Denn es gilt nicht nur, dass die Demokratie als Herrschaftsform auf „entgegenkommende Lebenswelten“ (Habermas) angewiesen ist (Himmelman 2006: 149), sondern auch umgekehrt, dass nur ein demokratisches politisches System die Rahmenbedingungen schaffen kann, unter denen sich Demokratie in Lebenswelt und Zivilgesellschaft frei entfalten kann.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Roczen, Nina/Klieme, Eckhard 2007: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, Frankfurt a. M.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) 2001: Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, Opladen.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) 2007: Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter 2009: Kerngeschäft oder Beiwerk? Eine Einführung, in: Beutel/Fauser 2009: Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Demokratie als schulpädagogischer Entwicklungsbegriff, Schwalbach/Ts., S. 5-13.
- BKL Demokratie 2009: www.blk-demokratie.de/schulen/schulen-db.html (29.4.2009)
- Breit, Gotthard 2005: Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 43-61.
- Breit, Gotthard 2009: Politische Bildung ohne Politik. Versuche von der Partnerschaftserziehung bis zum BLK-Programm, in: kursiv, Heft 1, S. 44-49.
- Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.) 2002: Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) 2002: Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) 2004: Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Buchstein, Hubertus 1996: Die Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz, in: Beyme, Klaus v./Offe, Claus (Hrsg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation, Opladen, S. 295-324.
- Buchstein, Hubertus 2004a: Demokratie, in: Göhler, Gerhard/Iser, Mathias/Kerner, Ina (Hrsg.): Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe, Wiesbaden, S. 47-64.
- Buchstein, Hubertus 2004b: Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die Politische Bildung, in: Breit/Schiele, S. 47-62.
- DeGeDe 2009a:
www.degede.de/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=49
(25.04.2009)
- DeGeDe 2009b:
www.degede.de/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=74
(25.04.2009)
- Demokratisch Handeln 2009: www.demokratisch-handeln.de/dh-data/show.php?id=525
(29.04.2009)

- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter 2001: „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK, Bonn.
- Fauser, Peter 2007: Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Beutel/Fauser, S. 16-41.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.
- Himmelman, Gerhard 2006: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach/Ts.
- Himmelman, Gerhard 2007: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter 2002a: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?, in: Breit/Schiele, S. 160-187.
- Massing, Peter 2002b: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Breit/Massing, S. 79-133.
- Massing Peter 2004: „Demokratie-Lernen und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhardt Himmelman, in: Politische Bildung, Heft 1, S. 130-135
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen.
- May, Michael 2008: Demokratielernen oder Politiklernen, Schwalbach/Ts.
- Pohl, Kerstin (Hrsg.) 2004a: Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.
- Pohl, Kerstin 2004b: Demokratie als Versprechen, in: Politische Bildung, Heft 3, S. 129-138.
- Pohl, Kerstin 2004c: Demokratie-Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfalle, in: Breit/Schiele, S. 166-180.
- Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank 2002: Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen, in: Krüger, Heinz-Hermann u. a.: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen, S. 43-74.
- Reinhardt, Sibylle 2009: Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden, in: GWP, Heft 1, S. 119-125
- Sander, Wolfgang 2003: Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“? Anmerkungen zu einer unfruchtbaren Kontroverse, in: Polis, Heft 3, S. 8-9.
- Sander, Wolfgang 2004: „Lektüre schützt vor Neuentdeckung!“ (Kurt Gerhard Fischer) – Einige Antworten auf Gerhard Himmelmans Fragen, in: Polis, Heft 2, S. 26-27.
- Sander, Wolfgang 2007: Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte, in: Beutel/Fauser, S. 71-85.

Schneekloth, Ulrich 2006: Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme, in: Deutsche Shell Holding (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a. M., S. 103-144.

Stein, Hans-Wolfram 2007: Demokratisch handeln in der Schule und „große Politik“ – Mission impossible?, in: Beutel/Fausser, S. 171-198.