

---

## Editorial zum ersten Sonderheft in itdb

Bettina Blanck

---

((1)) Die in diesem Sonderheft „Bildung und Demokratisierung“ veröffentlichte Diskussion zu einem Auftaktartikel von Christian Fischer & Sibylle Reinhardt zum Thema „Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten“ sollte ursprünglich als erstes Heft einer neuen Diskussionszeitschrift mit Open-Peer-Commentary erscheinen. Ausgehend von einer Initiativgruppe an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Stine Albers, Bettina Blanck, Florian Weber-Stein) entwickelte sich die Idee, eine Zeitschrift mit dem Titel „Bildung und Demokratisierung“ (BuD) zu gründen, die von allen sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg gemeinsam herausgegeben werden sollte. Die Zeitschrift sollte im Open-Access-Format jährlich erscheinen (im Wechsel zwischen den sechs Standorten der Pädagogischen Hochschulen: Freiburg – Heidelberg – Karlsruhe – Ludwigsburg – Schwäbisch Gmünd – Weingarten) und keine »Hauspostille« sein. Vielmehr war die Idee, Forschungsaktivitäten, die ihren Ausgang von den Pädagogischen Hochschulen nehmen, in nationale und internationale wissenschaftliche Diskussionen zu überführen. Der Titel der Zeitschrift „Bildung und Demokratisierung“ (BuD) sollte die Gestaltung aller Bildungsgänge und eine der grundlegendsten Herausforderungen für unsere Gesellschaft thematisch hervorheben.

((2)) Nachdem an allen sechs Standorten Kolleg:innen für die Idee eines solchen Zeitschriftenprojektes gewonnen wurden, begann die gemeinsame Ausarbeitung der Idee, die in einem Programm und Statut für die Zeitschrift festgehalten wurden (siehe Anhang dieses Sonderheftes). Beteiligte des Projektvorhabens und Autor:innen von Programm und Statut waren (die eingeklammerte Kollegin schied wegen des Wechsels an eine andere Hochschule aus, sie sollte hier nicht unerwähnt bleiben):

- für die Pädagogische Hochschule Freiburg: Astrid Carrapatoso, Julian Happes
- für die Pädagogische Hochschule Heidelberg: Petra Deger, Karin Friedrich, Friedrich Gervé, Daniel Vetter
- für die Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Christian Gleser, (Anke Redecker)
- für die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Stine Albers, Bettina Blanck, Florian Weber-Stein
- für die Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd: Helmar Schöne
- für die Pädagogische Hochschule Weingarten: Anja Heinrich-Dönges, Bernd Reinhoffer

Ihnen allen sei an dieser Stelle nochmals herzlich für die vielen Treffen mit ihren Planungsüberlegungen auf allen Ebenen sowie den Arbeiten und Überarbeitungen zur programmatischen und organisatorischen Gestaltung gedankt.

((3)) Schon im Vorfeld und zeitgleich ging es darum, Fragen zum Hosting der Zeitschrift und ihrer Finanzierung zu klären. Hier hat die Initiativgruppe aus Ludwigsburg viel Unterstützung von Seiten der Bibliothek und durch den damaligen Prorektor erhalten. Im Verlauf der letzten Jahre gab es zahlreiche Beratungen und es wurden verschiedene Wege ausgelotet. Zuletzt konnte ein preisgünstiges Hosting mit einem einmaligen Betrag pro PH von 800,- Euro sowie jährlichen Kosten von 400,- Euro eingeworben werden. Trotz Zustimmung und Unterstützung einiger Rektorate konnten sich die sechs PH-Leitungen insgesamt leider nicht über eine zweijährige Anschubfinanzierung hinausgehend auf eine gemeinsame perspektivische Unterstützung verständigen. Auch die Idee eines Open-Peer-Commentary-Verfahrens stieß auf Bedenken bezüglich der Qualitätssicherung, die sich durch Vorlage dieses ersten Heftes nicht entkräften ließen.

((4)) Von daher hat sich die Gesamt-Editionsgruppe nun im Juli 2022 zur Aufgabe des Projektes entschieden. Das realisierte erste Heft wird von der PH Ludwigsburg verantwortet. Allen Autor:innen an dieser ersten Diskussion sei auch nochmals ganz herzlich hier für ihr Vertrauen und die Bereitschaft gedankt, sich zu einem Zeitpunkt auf eine Unternehmung eingelassen zu haben, als wir noch mitten auf dem Weg der Institutionalisierung waren. Sie belegen mit ihrer Teilnahme auch, dass ein Interesse an solchen Veröffentlichungsformaten besteht und welche Qualität mit einem Open-Peer-Commentary-Ansatz möglich ist. Den Herausgeber:innen, Christine Künzli und Markus Wilhelm von itdb, sei an dieser Stelle nachdrücklich herzlich für ihre Bereitschaft gedankt, dem geplanten ersten Heft von BuD in itdb ein Veröffentlichungsforum zu geben. Vielleicht kann die Veröffentlichung der Diskussionseinheit nun in einem Sonderband von itdb dazu anregen, es mit Open-Peer-Commentary-Verfahren als Grundlage für eine Zeitschrift zu versuchen, was wissenschaftlich zu begrüßen wäre.

**BuD – Bildung und Demokratisierung**

herausgegeben von Florian Weber-Stein, Stine Albers &amp; Bettina Blanck

***Inhaltsverzeichnis***

<b><i>Editorial</i></b>	<b>3</b>
<b><i>Diskussionsauftakt</i></b>	
<b>Christian Fischer &amp; Sibylle Reinhardt:</b> Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten	<b>4</b>
<b><i>Diskussionsbeiträge</i></b>	
<b>Iris Baumgardt:</b> Fokus Grundschule	<b>21</b>
<b>Hans Brügelmann:</b> Demokratische Bildung ohne eine Demokratisierung der Schule?	<b>24</b>
<b>Marie-Luisa Frick:</b> Demokratiebildung – Philosophische Schlaglichter	<b>28</b>
<b>Werner Friedrichs:</b> Zwischen Kluft und Schnitt. Anmerkungen zu politischen Weltverhältnissen	<b>32</b>
<b>Robby Geyer &amp; Felix Steinbrenner:</b> Demokratiebildung in der Praxis. Ein Arbeitsfeld der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg	<b>37</b>
<b>Thomas Goll:</b> Bildung und Demokratie von Anfang an! – Ja, dann aber auch wirklich möglichst früh ...	<b>41</b>
<b>Martin Kenner:</b> Zur Anschlussfähigkeit zwischen sozial-moralischem und politischem Lernen	<b>45</b>
<b>Michael May:</b> Demokratiebildung und die unscharfen Grenzen der Kontroversität. Zur Notwendigkeit eines pädagogischen Kriteriums bei der Bestimmung des kontroversen Raumes	<b>49</b>
<b>Paul Mecheril &amp; Daniel Krenz-Dewe:</b> Ermöglichung der Erschließung von Demokratisierungsperspektiven statt Erzeugung von Zustimmung zu <i>unserer Demokratie</i>	<b>54</b>
<b>Fritz Reheis:</b> Wo bleibt das Widerständige?	<b>59</b>
<b>Roland Reichenbach:</b> „Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt“	<b>63</b>
<b>Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen &amp; Meike Wulfmeyer:</b> Perspektiven und Herausforderungen von Demokratiebildung in der Grundschule	<b>67</b>
<b>Manon Westphal:</b> Demokratie-Kompetenzen: Zielvorstellungen und die Rolle der Schule	<b>72</b>
<b>Alexander Wohnig:</b> Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Plädoyer für eine differenzfokussierte Perspektive	<b>77</b>
<b>Douglas Yacek:</b> Die Grenzen des Kompetenzbegriffs in der Demokratiebildung	<b>82</b>
<b><i>Replik</i></b>	
<b>Christian Fischer &amp; Sibylle Reinhardt:</b> Replik auf die Kommentare	<b>86</b>
<b><i>Anhang</i></b>	
<b>Programm</b>	<b>98</b>
<b>Statut</b>	<b>100</b>

---

## Editorial zum Sonderheft „Bildung und Demokratisierung“

Florian Weber-Stein, Stine Albers und Bettina Blanck

---

Die „Krise der Demokratie“ ist in aller Munde. Der Brexit, die Wahl Donald Trumps, seine von Tabubrüchen und Skandalen geprägte und im Sturz auf das Kapitol mündende Amtszeit, erhitzte gesellschaftliche Debatten um die richtige Corona-Politik, neue Formen von Bürger:innenprotesten, die Etablierung rechtspopulistischer Parteien, teilweise als führende Kraft, in europäischen Parteiensystemen, neue sicherheitspolitische Gefahren und drohende soziale Verwerfungen angesichts der heraufziehenden „Gaskrise“ – die Liste von aktuellen Herausforderungen der Demokratie ließe sich fortsetzen. Die Bildungspolitik hat im Kontext dieser vielgestaltigen Krise längst reagiert und „Demokratiebildung“ zur fächerübergreifenden Aufgabe von schulischer Bildung erhoben. Schule soll ihre Verantwortung wahrnehmen, den Schüler:innen die Grundlagen von Demokratie und Menschenrechten vermitteln – vielfach wird affirmativ von „Wertebildung“ gesprochen.

Für Lehrer:innen des Landes Baden-Württemberg liegt seit 2018 der Leitfaden „Demokratiebildung“ vor, der sich der Vermittlung von „Demokratiekompetenzen“ in Unterricht und Schulkultur verschreibt. Die Idee des vorliegenden Heftes ist es, diesen Leitfaden als normativen und konzeptuellen Kristallisationspunkt des aktuellen Diskurses um Demokratiebildung zum Ausgangspunkt eines interdisziplinären Austauschs zu nehmen, um über Begriff, Konzept, Grenzen, Herausforderungen, Adressat:innen, Gegenstandsfelder u.v.m. der Demokratiebildung zu diskutieren.

Mit Dr. Christian Fischer (Universität Erfurt) und Prof.‘in i.R. Dr. Sibylle Reinhardt (Universität Halle) konnten zwei ausgewiesene Expert:innen für die Didaktik des schulischen Politikunterrichts gewonnen werden, die den Leitfaden einer kritischen Prüfung unterzogen. Ihre Ausführungen wurden von nicht weniger als 15 Autor:innen(gruppen) aus unterschiedlichen Fachdisziplinen einer kritischen Kommentierung unterzogen. Abschließend wurden die beiden Autor:innen das Auftaktartikels um eine Replik gebeten.

Das Ergebnis kann sich aus Sicht der Herausgeber:innen mehr als sehen lassen. Es dokumentiert für den Augenblick bezüglich der thematisierten Dimensionen den Stand einer fortwährenden Debatte.

Daniel Schumacher und Katharina Krahl sei an dieser Stelle herzlich für das Erstellen der Veröffentlichungsfassung gedankt.

## **Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten**

Christian Fischer / Sibylle Reinhardt

### **Einleitung: Zur Notwendigkeit von Demokratiebildung**

[1] Die Demokratie der Bundesrepublik Deutschland hat sich als stabile Staats- und Gesellschaftsform bewährt. Laut der im Jahr 2019 veröffentlichten „Sinus-Studie zum Tag der Demokratie“ sind die Deutschen „Demokratie-Fans“ (Sinus 2019, S. 1). „Mehr als acht von zehn Deutschen (83%) halten die generelle Idee der Demokratie für eine gute Sache, fast genauso viele (79%) sind der Meinung, dass die Demokratie die beste Herrschaftsform für dieses Land ist“, so zwei wichtige Ergebnisse (Sinus 2019, S. 1). Hieran anknüpfend ließe sich provokant fragen, ob die Bildungsbemühungen für Demokratie nicht zurückgeschraubt werden könnten, weil die Ergebnisse so zufriedenstellend sind. Diese Frage ist zu verneinen, denn zum einen muss Demokratie von jeder Generation immer wieder neu erlernt werden und zum anderen steht unsere Demokratie aktuell vor einer Vielzahl von Problemen und Herausforderungen, die sich mit den Schlagwörtern „Populismus“, „Hass und Hetze im Netz“, „Polarisierung“, „Enthemmung im Umgang mit dem politisch Andersdenkenden“, „zunehmende Skepsis gegenüber politischen Institutionen in Teilen der Gesellschaft“ oder „Zwei-Drittel-Demokratie“ umreißen lassen. Zwei weitere Ergebnisse der oben angeführten Sinus-Studie zeigen, dass 40% der Deutschen mit der Umsetzung der Demokratie in der Bundesrepublik unzufrieden sind und dass die Hälfte der Deutschen (53%) die Demokratie in Gefahr sieht (Sinus 2019, S. 1). Auch in der Politikwissenschaft werden Krisenerscheinungen der Demokratie diskutiert (vgl. Merkel 2016a, S. 10-11).

[2] Zugleich stellen sich für unsere Gesellschaft im Moment wichtige politische Fragen und Aufgaben, so zum Beispiel: „Wie gehen wir mit der Zunahme und Ausdifferenzierung soziokultureller Identitäten und mit den daraus resultierenden Identitäts- und Wertekonflikten um?“, „Wie realisieren wir Klimaschutz sozialverträglich?“ oder „Wie können wir gesellschaftliche Teilhabe, Solidarität und Freiheit unter Beachtung der zwischen ihnen bestehen-

den Spannungsfelder umsetzen?“. Diese Gestaltungsfragen betreffen nicht nur die demokratische Makroebene, sondern auch die demokratische Mikroebene, also den Bereich des gemeinsamen Zusammenlebens in Schule, Verein und Freizeit.

[3] Demokratiebildung ist und bleibt daher wichtig. Sie leistet durch die Förderung von Demokratiefähigkeit einen wichtigen Beitrag dazu, Demokratie zu leben, gemeinsam nach Antworten auf Probleme und Herausforderungen, die uns alle betreffen, zu suchen und damit Demokratie auszugestalten, und zwar auf institutioneller wie auch auf nahräumlicher Ebene.

[4] Vor diesem Hintergrund hat das Land Baden-Württemberg den Leitfaden „Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule“ (2019) entwickelt. Dieser Leitfaden folgt dem Anspruch „ein kohärentes Konzept zur Stärkung demokratiebezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht“ zu sein (S. 3-4). Wir nehmen diesen Leitfaden als Anlass, um in unserem Beitrag über wichtige Aspekte und Fragen der Demokratiebildung nachzudenken. Wir analysieren das Dokument nicht im Einzelnen, sondern nutzen es als Impuls. Die Aspekte und Fragen, die wir in unserem Beitrag diskutieren, gehen über den Leitfaden hinaus. Es handelt sich dabei um normative, fachwissenschaftliche, bedingungsanalytische und professionsbezogene Überlegungen, die für die Demokratiebildung grundlegend sind.

### **Teil I: Normative und fachwissenschaftliche Grundlagen der Demokratiebildung**

[5] Die übergeordneten Ziele der Demokratiebildung liegen in der Förderung von politischer Mündigkeit und Demokratiefähigkeit. Die heranwachsenden Bürgerinnen und Bürger sollen dabei unterstützt werden, die Fähigkeit und die Bereitschaft zu entwickeln, politische Sach- und Werturteile selbstbestimmt zu treffen und zu begründen, ihre politischen Beteiligungsrechte wahrzunehmen und an der Gestaltung der Demokratie mitzuwirken

(vgl. Meyer-Heidemann 2020). Exemplarisch sei hier aus dem Leitfaden „Demokratiebildung“ des Landes Baden-Württemberg zitiert: Der „*Leitfaden [will] junge Menschen zur Demokratie ‚anstiften‘ und sie für Demokratie gewinnen: Er soll vermitteln, welche Bedeutung die Verfassungsprinzipien im Grundgesetz für ein freies und gerechtes Zusammenleben haben, welche Beteiligungschancen ihnen die Demokratie für die Mitgestaltung ihres Umfeldes, der Gesellschaft und Politik einräumt und in welchem Zusammenhang demokratische Grundrechte mit einem selbstbestimmten Leben stehen*“ (Leitfaden „Demokratiebildung 2019, S. 5; Herv. C.F./S.R.). Es werden Werte wie „*Toleranz, Respekt, Gerechtigkeit und Solidarität*“ (Leitfaden „Demokratiebildung“ 2019, S. 13; Herv. C.F./S.R.) genannt und ein „*konstruktiver Umgang mit Diversität, Meinungs-, Interessen- und Wertpluralismus*“ als Ziel hervorgehoben (Leitfaden „Demokratiebildung“ 2019, S. 7; Herv. C.F./S.R.).

[6] Solche Ziel- und Wertebestimmungen finden sich in ähnlicher Form auch in anderen konzeptionellen Schriften zur Demokratiebildung. Aus unserer Sicht sind in ihnen aber Spannungsfelder angelegt, die zu diskutieren sind. Das erste Spannungsfeld bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen den abstrakten normativen Leitideen der Demokratie auf der einen Seite und den Problemen ihrer konkreten Umsetzung auf der anderen Seite und den hieraus resultierenden Konsequenzen für die Demokratiebildung (vgl. Reinhardt 2020a, S. 204). Wenn man die Probleme der Konkretion demokratischer Leitideen ignoriert, drohen die Ziel- und Werteformulierungen schnell zu einer leeren Anspruchsrhetorik zu werden, die die Komplexität der Demokratie nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch-konzeptionell verfehlt.

[7] Das zweite Spannungsverhältnis bezieht sich auf die verschiedenen Ebenen des Demokratielerrens. Der Leitfaden „Demokratiebildung“ räumt der Förderung prosozialer Verhaltensweisen (Orientierung auf Toleranz, Respekt, Solidarität etc.) einen breiten Raum ein. Doch wie stehen soziales und politisches Lernen zueinander? Neben den Möglichkeiten der wechselseitigen In-Bezug-Setzung gilt es hierbei vor allem den Blick darauf zu richten, welche Unterschiede es zwischen der näheräumlichen-sozialen und der öffentlich-politischen Ebene gibt. Das ist wichtig, um das Verhältnis beider Ebenen zueinander in der Demokratie und beim Demokratielernen zu bestimmen.

[8] Außerdem ist auf die Frage einzugehen, was die Bezugsdisziplinen der Demokratiebildung sind

und auf welche gesamtgesellschaftlichen Teilbereiche sie sich bezieht.

## 1. Abstrakte Leitideen und konkrete Probleme: eine Dialektik

### *Normative Leitideen der Demokratie*

[9] Menschenwürde und Grundrechte wie Meinungsfreiheit, Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, Schutz des Lebens, Schutz des Eigentums sowie demokratische Prinzipien wie Volkssouveränität, Mehrheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, Minderheitenschutz oder das Sozialstaatsprinzip sind abstrakte Leitideen, die unserer Demokratie zugrunde liegen. In ihrer normativen Abstraktheit sind sie in hohem Maße zustimmungsfähig. Das ist auch wichtig, damit sich Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen über diese Werte und Prinzipien für unsere Demokratie begeistern können.

[10] Die Unterschiede in den zugrunde liegenden Wert- und Ordnungsvorstellungen sind aber unbedingt zu beachten. So ist beispielsweise ein liberales Verständnis des Sozialstaatsprinzips ein anderes als ein konservatives, ein demokratisch-sozialistisches oder ein grünes. Das liberale Verständnis des Gleichheitsgrundsatzes ist ebenfalls ein anderes als das konservative oder das grüne. Und auch die Ausdeutung und Gewichtung der anderen Werte und Prinzipien hängen von der politischen Orientierung einer Person oder Personengruppe ab. Bei konkreten Gestaltungsfragen, wie der Ausgestaltung der Mindestsicherung oder der Einführung einer Frauenquote, kommt es in der Demokratie daher zu politischen Konflikten, obwohl sich die Beteiligten auf Werte wie Gleichheit, Freiheit, soziale Sicherung und Menschenwürde beziehen.

### *Spannungsverhältnisse zwischen Grundrechten*

[11] Daneben können Grundrechte auch in ein Spannungsverhältnis zueinander treten (vgl. Manssen 2016, S. 45). Das Recht auf freie Meinungsäußerung kann beispielsweise mit der Menschenwürde kollidieren, wenn Meinungsäußerungen beleidigend sind oder zu Hass und Gewalt aufrufen (vgl. Fischer 2017a, S. 138-141). Das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit kann zu Verhaltensweisen führen, die andere Personen in ihrem Recht auf Schutz des Lebens gefährden. Und umgekehrt können staatliche Maßnahmen, die dem Schutz des Lebens dienen, die Freiheit von Menschen einschränken, was aktuell durch die Maßnahmen zur

Eindämmung des Corona-Virus passiert. Auch der Schutz von Minderheiten, hier verstanden als Anspruch auf Anerkennung identitätsrelevanter Eigenschaften und als rechtliche Gleichstellung, kann in ein Spannungsverhältnis zum Mehrheitsprinzip der Demokratie geraten.

### *Grundrechte als Projektionsfläche für unterschiedliche Vorstellungen*

[12] Der Verfassungsrechtler Jannis Lennartz führt aus, dass uns die Grundrechte als „Vokabular [dienen], mit dem wir Inhalte, Werte, Überzeugungen verhandeln“ (Lennartz 2019, S. 67). Er stellt die Grundrechte als „Projektionsfläche für unterschiedliche Vorstellungen von einer guten Ordnung“ heraus (Lennartz 2019, S. 71). Das heißt: Grundrechte und ihre Spannungsfelder, in die sie miteinander treten können, sind stets im Diskurs auszudeuten und zu bestimmen. „Was verstehe ich darunter?“ und „Was verstehst du darunter?“ lauten die richtungsgebenden Fragen. Das trifft auch auf die Prinzipien unserer Demokratie zu. Auch sie müssen ausgedeutet und in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden, woraus sich unterschiedliche Ideen zur weiteren Ausgestaltung unserer Demokratie ergeben, aus denen wiederum politische Gestaltungskonflikte resultieren können. Im Leitfaden „Demokratiebildung“ ist von „demokratische[n] Werte[n]“ (2019, S. 8) oder von „gemeinsame[n] demokratische[n] Werte[n]“ (2019, S. 7) die Rede. Die Unterschiede in den einzelnen Werteverständnissen, ihre Ver- und Aushandlung sowie die daraus resultierenden Vorstellungen über die politische Ausgestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens wären aber mehr zu berücksichtigen.

[13] Umgekehrt stellen aber die Abstraktheit der Grundrechte und die der Prinzipien unserer Demokratie sicher, dass trotz aller unterschiedlicher Deutungen, Vorstellungen und Deutungskonflikte ein gemeinsamer Wertehorizont zur Verfügung steht, der konsensfähig ist. Hierin besteht die Dialektik, also die lebendige Wechselbeziehung zwischen der Abstraktheit der normativen Leitideen und den konkreten Problemen ihrer politischen Umsetzung, die für eine gestaltungsoffene Demokratie von grundlegender Bedeutung ist.

### *Der demokratische Rahmen und seine Grenzen*

[14] Allerdings ist auch Vorsicht geboten: Bestimmte Ausdeutungen der normativen Leitideen sind nicht mit Demokratie vereinbar. Beispielsweise widerspricht ein Verständnis von Menschen-

würde, das sich zum Beispiel lediglich auf Menschen der gleichen Herkunft, der gleichen politischen Überzeugung oder der gleichen Religionszugehörigkeit bezieht, dem Kern von Artikel 1 unseres Grundgesetzes. Außerdem werden diskursive (politische) Aushandlungsprozesse über Werteverständnisse und über die aus ihnen resultierenden Ordnungsvorstellungen zerstört, wenn einzelne Personen oder Personengruppen als „Volksverräter“ oder „Volksfeinde“ diffamiert werden. Hier wird dann eine demokratische Konfliktaustragung unmöglich gemacht, weil der politisch Andersdenkende damit nicht als legitime Konfliktpartei, sondern als Feind, den es zu verfolgen gilt, dargestellt wird.

[15] Konträr dazu besteht zugleich die Gefahr, dass mit dem Attribut „moralisch“ oder gar „demokratisch“ lediglich eine ganz bestimmte politische Ausrichtung verstanden wird. Wenn zum Beispiel *allein* die Bejahung einer offenen Migrationspolitik („gegen Grenzen“), die damit verbundene Zustimmung zur Globalisierung, die Forderung nach Vertiefung der EU oder die Befürwortung gendersensibler Sprache als „moralisch“, als alleiniger „Ausdruck demokratischer Werte“ gelten, dann werden andere Facetten des demokratischen Spektrums ausgegrenzt. Diese Ausgrenzung verläuft über moralische Codierung. Andere Positionen im politischen Meinungskampf werden dann implizit oder explizit als „unaufgeklärt“, „inhuman“, „unmoralisch“, „EU-skeptisch“ oder „nationalstaatlich-egoistisch“ markiert, ohne dass sie sich außerhalb der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bewegen.

### *Gefahren für die Demokratie*

[16] Auf die damit verbundenen Folgen macht der Politikwissenschaftler Wolfgang Merkel aufmerksam: „Die moralische Neucodierung politischer Konflikte verwandelt Gegner in Feinde. [...] Die Kluft dazwischen ist tief. Brücken werden abgerissen“ (Merkel 2020). Merkel sieht in dieser „selbstgerechte[n]“ Moral und Moralisierung neben den kommunikativen Provokationen und Grenzüberschreitungen des Rechtspopulismus, der seinerseits ja offensiv mit der moralischen Herabsetzung des „Gegners“ arbeitet, eine weitere Quelle für die „Verrohung des öffentlichen Diskurses“ (Merkel 2019). Er stellt die Notwendigkeit heraus, dass eine „wirklich demokratische Debatte [...] radikal offen und pluralistisch sein“ müsse und „nicht durch eng gezogene rote Linien nur die ‚richtige‘ Moral zulassen“ dürfe (Merkel 2019).

[17] Wolfgang Merkel hat wiederholt auf die brisante Dualität von Kosmopolitismus und Kommunitarismus hingewiesen (2016a, b, c) und hat neuerdings diagnostiziert: „Lager werden zu Feindesland“ (2020). Diese Sorge teilen wir. Das alles erinnert an die Spaltung der USA, die von Arlie Hochschild schon in den Jahren vor der Wahl Trumps zum Präsidenten 2016 unter dem Titel „Strangers in Their Own Land“ empirisch erforscht worden war (vgl. Vorberg 2018). Merkels Plädoyer für die Demokratie ist ein Appell, kognitiv und emotional zivilisiert mit Krisen und Konflikten umzugehen: „Kosmopoliten sollten ihren diskursiven Hochmut ablegen, das Identitäre abstreifen, terminologisch abrüsten, mit Gelassenheit auf die Überlegenheit ihrer Werte vertrauen“ (2020). Es gehe um Verständigung, nicht um Exklusion. Zugleich ist der Gegensatz zwischen Kosmopolitismus und Kommunitarismus nicht unüberbrückbar, weil „[e]in vernünftiger Kosmopolitismus [...] mit Gemeinschaftsbindungen unterschiedlichster Art verträglich sein“ müsse, so der Philosoph Julian Nida-Rümelin (2017, S. 69).

#### *Schlussfolgerungen für die Demokratiebildung*

[18] Für die Demokratiebildung folgt aus diesen Überlegungen zum einen, dass sie nicht wertneutral ist, worauf auch der Leitfaden „Demokratiebildung“ aufmerksam macht. Ihre normative Grundlage besteht in der Bezugnahme auf die Menschenwürde und auf die Grundrechte des Grundgesetzes sowie auf die Leitideen unserer Demokratie, wie beispielsweise Pluralität und Offenheit. Dennoch erreicht der demokratische Diskursraum seine Grenzen, wenn gegen demokratische Standards verstoßen oder demokratie- oder menschenfeindlich agiert wird. Diese gängige Formulierung gibt aber keinen konkreten Hinweis, an welchem Punkt diese Grenze genau beginnt. Bezug nehmend auf Wolfgang Merkel sollten die Grenzen des Diskursraums nicht zu eng gezogen werden. Zu eng gezogene Grenzen können in Schule und Politikunterricht dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler mit anderen Wert- und Ordnungsvorstellungen, die aber nicht (zwangsläufig) außerhalb der freiheitlich-demokratischen Grundordnung liegen, nicht mehr zu den Lehr-Lern-Arrangements passen (vgl. Fischer 2018a, S. 83-84; vgl. auch May/Heinrich 2020, S. 159). Sie haben dann entweder die Möglichkeit, sich durch Passivität zu entziehen, Haltungen vorzugeben, die sie gar nicht teilen (formale Bekenntnisse), oder zu stören. Spannend ist es vor allem, wenn die Lernenden im Unterricht selbst die Grenzen des Demokratischen aushandeln und sie diskutieren (vgl. Fischer 2017b).

## **2. In welchem Verhältnis stehen soziales und politisches Lernen zueinander?**

### *Demokratie braucht soziales Lernen*

[19] Zu den normativen Zielen der Demokratiebildung gehört es, die „subjektiven, mentalen Voraussetzungen der Demokratie“ bei den Kindern und Jugendlichen zu fördern (Himmelmann 2017, S. 8). Der Demokratiepädagoge Gerhard Himmelmann versteht hierunter die „Pflege der Bereitschaft zu Fairness, Toleranz und gesellschaftlicher Integration sowie [...] die Einübung der Regeln eines verträglichen Miteinanders“ (Himmelmann 2017, S. 8), also: *soziales Lernen*. Analoge Formulierungen finden sich auch im Leitfaden „Demokratiebildung“ (2019, S. 13 u. 23). Jede Lehrkraft, die bereits in einer Klasse unterrichtet hat, in der die Schülerinnen und Schüler nicht bereit oder in der Lage waren, sich gegenseitig ausreden zu lassen, einander zuzuhören und respektvoll, ohne Beleidigungen miteinander umzugehen, weiß, dass das abstrakte Reden über Demokratie unter solchen Bedingungen nicht nur aufgrund der beschädigten Unterrichtsordnung kaum möglich ist, sondern inhaltlich hülsenhaft bleibt, weil die Substanz im lebensweltlichen Miteinander fehlt.

### *Vorsicht vor Kurzschlüssen!*

[20] Zugleich ist an dieser Stelle aber auch vor Kurzschlüssen zu warnen: Die Beherrschung prosozialer Verhaltensweisen im sozialen Nahraum ist nicht automatisch mit Demokratiefähigkeit gleichzusetzen. So gehen Personen, die politischen oder religiösen Extremen zuneigen (unabhängig welcher Richtung), in der Regel mit denjenigen Menschen, mit denen sie sich verbunden oder vertraut fühlen, redlich und hilfsbereit um. Diese Normen genießen innerhalb ihrer eigenen geschlossenen Bezugsgruppe häufig sogar einen hohen Stellenwert (vgl. Reinhardt/Tillmann 2001, S. 6-9). Sie können sie unter Umständen auch auf Mitglieder vermeintlicher Fremdgruppen anwenden, wenn sie mit ihnen in anderen gemeinschaftlichen Kontexten vertraut sind und sei es durch den gemeinsamen Schulbesuch. Der Hinweis ist wichtig, dass die Achtung der Anderen erst zu einem *demokratischen* Orientierungsgehalt wird, wenn man sie auch Menschen entgegenbringt, mit denen man sich weder verbunden, vertraut noch bekannt fühlt. Demokratiefähigkeit bedeutet außerdem, dass man die Anderen zwar grundsätzlich anerkennt, aber den politischen Streit mit ihnen nicht meidet sowie den politischen Konflikt und das Vorhandensein ei-

ner Opposition als wichtige Funktionselemente einer Demokratie versteht. Empirische Untersuchungen zeigen, dass dieses Verständnis von Demokratiefähigkeit, auf das die Demokratie als politisches System grundlegend angewiesen ist, nicht automatisch mit der Zustimmung zu prosozialen Werten im Einklang steht, sondern sogar eher mit ihm divergiert (vgl. Reinhardt/Tillmann 2001, S. 6-9; Reinhardt 2009, S. 120-121). Ein selbstläufiger Transfer („Spill-over“) vom sozialen Lernen zum politischen Lernen kann demnach nicht angenommen werden (vgl. auch Wohnig 2017, S. 396).

### *Erweiterung der sozialen Perspektive*

[21] Um die erforderliche Erweiterung der sozialen Perspektiven und einer Abstraktheit des Denkens zu erreichen, ist es prinzipiell erforderlich, sich im Politikunterricht mit Einstellungen, Lebensweisen und Lebensstilen jenseits des Bezuges zum eigenen Nahraum auseinanderzusetzen. Nehmen wir beispielsweise eine Klasse an, ...

- die soziokulturell und politisch weitgehend homogen ist,
- die demokratischen Werten im Miteinander einen hohen Stellenwert einräumt und
- die aber zugleich andere soziokulturelle Milieus (oder je nach Konstellation: religiöse oder soziale Gruppen) sowie andere politische Ansichten aus einem eigenen Überlegenheitsgefühl implizit oder explizit herabsetzt.

[22] Die Aufgabe des Demokratielernens für diese Klasse bestünde darin, ein gesellschaftliches Verstehen anderer sozialer Milieus (oder anderer religiöser oder sozialer Gruppen) und anderer politischer Ansichten auf der Ebene der Gesamtgesellschaft zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit anderen Lebensweisen und politischen Ansichten sowie mit den daraus entstehenden politischen Konflikten ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse, ihre eigene politische Orientierung bewusster zu finden und zu schärfen. Demokratielernen in einem solchen Verständnis könnte helfen, der von Wolfgang Merkel (2020) diagnostizierten Verwandlung von politischen „Gegner[n] in Feinde“ entgegenzuwirken.

[23] Die Aussage im Leitfaden „Demokratiebildung“, wonach „Lerngruppen [...] immer ein Spiegel gesellschaftlicher Heterogenität“ (2019, S. 20) seien, lässt sich in ihrer Absolutheit („immer“) soziologisch nicht aufrechterhalten. Es gibt sehr wohl Schulen und Lerngruppen, in denen sich ein soziokulturelles Milieu konzentriert. Das heißt nicht,

dass dort alle Schülerinnen und Schüler gleich sind, aber sie haben ähnliche soziale Erfahrungshorizonte und Orientierungen.

[24] Wenn eine Klasse hingegen sozial, kulturell und politisch heterogen ist, dann können Klassenkonflikte entstehen, die sich auch generalisieren lassen. Man kann dann fragen: „*Kommt das, worüber wie hier streiten, eigentlich nur bei uns vor oder auch woanders? Und wenn ja, wie lässt sich das erklären und beurteilen?*“. Das heißt aber nicht, dass versucht werden sollte, alle gesellschaftlichen und politischen Konflikte aus der Heterogenität der Klasse heraus zu thematisieren. Oft kann es sinnvoll sein, politische Probleme und Konflikte zunächst in Distanz (auch in Rollen) jenseits von nahräumlichen Rücksichtnahmen und Emotionen und damit versachlichter zu erschließen und zu theoretisieren (zur Erschließung von Demokratietheorien aus einem fiktiven Klassenkonflikt über das Ziel der Klassenfahrt vgl. Fischer 2018b).

### *Nahraum und Politik – verschiedene Logiken*

[25] Grundsätzlich gilt es zu berücksichtigen, dass die Sphäre des Nahraums einer anderen Logik folgt als die des Öffentlich-Politischen (vgl. Arendt 1958/2020, S. 42-112; Reinhardt 2013a, S. 241-245). Auf der nahräumlichen Ebene geht es um Gemeinschaft, das Herstellen von Konsens (trotz bestehender Konflikte) und letztlich um ein harmonisches Zusammenleben. Auf der Ebene des Öffentlich-Politischen geht es aber um die *grundsätzliche* Anerkennung der Anderen *jenseits von gemeinschaftlicher Vertrautheit* und auf dieser normativen Basis dann um die Austragung von Konflikten über die Ausgestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens und das Ringen um verbindliche Entscheidungen für alle; und das im gesamtgesellschaftlichen Rahmen, den man im Unterschied zum Nahraum nicht (zum Beispiel durch den Wechsel der Schule oder den Wechsel des Freundeskreises) verlassen kann (vgl. Reinhardt 2013a, S. 241-245).

[26] Wenn man die nahräumliche Ebene noch weiter ausdifferenziert und explizit auf den Bereich des Privaten blickt, also auf Freundeskreis, Wohnen, Hobbys und Liebesbeziehungen, dann wird für die Demokratiebildung, die sich im Leitfaden auf eine „Kultur der Gleichwertigkeit“ (S. 7) bezieht, ein weiterer Hinweis wichtig: Der Privatbereich zeichnet sich vor allem durch Exklusivität aus (vgl. Arendt 1958/2020, S. 95-104; Reinhardt 2013a, S. 242). Es ist die normative Idee der liberalen Demokratie, dass der Privatbereich eine



Sphäre ist, in dem jede Person im Rahmen der geltenden Gesetze sich nach seinen beziehungsweise ihren Präferenzen selbst verwirklichen kann, ohne dass der Staat sie normiert. Das genau ist der Unterschied zu totalitären Systemen, in denen die Ebenen zwischen Staat und Gesellschaft verschwimmen und die Politik versucht, die Menschen bis in ihre private Lebensführung hinein zu lenken.

[27] Dabei wird das soziale Lernen nicht gering geschätzt, denn es kann Kindern und Jugendlichen dabei helfen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren und sie zu bewältigen. Diese Form des sozialen Lernens hat in der Regel soziale Konflikte und Probleme in Familie, Freundeskreis, Schule und Verein zum Gegenstand. Inhaltlich unterscheidet es sich aber vom politischen Lernen, das auf das Verstehen und Beurteilen politischer Konflikte, demokratischer Strukturen oder die Entwicklung einer politischen Orientierung gerichtet ist.

#### *Zur Wechselbeziehung von sozialem und politischem Lernen – ein Unterrichtsbeispiel*

[28] Auch sollten beide Ebenen nicht in einen unüberbrückbaren Kontrast zueinander gestellt werden. Denn: Soziales Lernen, das Konflikte und Probleme des Nahraums zum Gegenstand hat, kann nicht nur einen Beitrag zur Lebenshilfe leisten, sondern einen fruchtbaren Zugang zum politischen Lernen offerieren. Das Anknüpfen an die Alltagswelt stellt nicht nur für jüngere Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Voraussetzung für gelingendes politisches Lernen dar. Wenn es gelingt, politische Fragen und Denkfiguren im sozialen Zusammenleben zu finden und bewusst zu machen, kann ein wichtiger Beitrag zur Demokratiebildung geleistet werden, was im Folgenden am Beispiel des Szenischen Spiels „Vor dem Supermarkt“, einer Unterrichtsidee für die Klassenstufen 4 bis 6, verdeutlicht werden soll.

[29] Im Szenischen Spiel „Vor dem Supermarkt“ geht es um das Thema „Gruppendruck“. Es ermöglicht den Lernenden die Mechanismen des Gruppendrucks wie auch Gegenstrategien simulativ und damit gefahrlos zu untersuchen und anschließend zu reflektieren. Das Szenische Spiel „Vor dem Supermarkt“ ist vor allem auf soziales Lernen ausgerichtet, es kann aber auch die Ebene des politischen Lernens erreichen, indem der Ladendiebstahl, der im Szenario vorkommt, aus einer politisch-rechtlichen Gestaltungsperspektive beurteilt wird.

#### **Abbildung 1:** Das Szenische Spiel „Vor dem Supermarkt“ – Szenario und Aufgabenstellung

Conrad (10 Jahre) ist vor einem Monat mit seinen Eltern nach Halle gezogen. Bisher hat er noch keine Freunde gefunden. Vor zwei Tagen hat er aber Tom und Luna kennengelernt. Er ist sehr froh darüber, weil er nicht mehr allein ist. Conrad findet, dass Tom (11 Jahre) und Luna (10 Jahre) sehr nett sind.

Heute ist Conrad mit Tom und Luna vor dem Supermarkt verabredet. Als er dort ankommt, verlassen die beiden gerade den Supermarkt. Sie ziehen eine Chipstüte und Gummibärchen unter ihren Sachen hervor und bieten Conrad gleich etwas an. Conrad freut sich und greift zu. Dann sagt Tom: „So Conrad, wir brauchen noch Cola. Hol' mal noch welche!“. Conrad teilt den anderen beiden mit, dass das nicht gehe, weil er kein Geld bei sich habe. Daraufhin lachen Tom und Luna. Sie erwidern: „Na, glaubst du denn, wir haben das bezahlt? Das haben wir geklaut! Einfach mitgehen lassen!“.

Conrad ist erschrocken. Er sagt, dass er das nicht machen möchte. Tom und Luna wollen das aber nicht verstehen. Sie äußern ihr Unverständnis und ihre Enttäuschung. Sie sagen zu Conrad, dass er ja schließlich auch von dem „geklauten Zeug“ gegessen habe. Sie fangen an, ihn unter Druck zu setzen.

#### **Aufgabenstellung:**

1. Verteilt die Rollen „Conrad“, „Tom“ und „Luna“ in eurer Arbeitsgruppe. Versetzt euch in die Situation und in die Rollen. Spielt die Szene so aus, dass auf Conrad starker Druck ausgeübt wird und er „einknickt“. Ganz wichtig: Probt euer Szenisches Spiel vor der Präsentation!
2. Überlegt, wie sich Conrad aus der Situation „befreien“ könnte. Stellt auch diese Möglichkeit als Szenisches Spiel dar. Ganz wichtig: Probt vor der Präsentation!

Abb. 1: Eigene Darstellung (Das Material wurde erstellt von Christian Fischer)

[30] Nach der Vorbereitung und Durchführung des Szenischen Spiels werten die Schülerinnen und Schüler es mit Blick auf die Wirkungsweisen des Gruppendrucks und darauf, wie man sich ihnen entziehen kann, aus. Sie überlegen danach gemeinsam, ob ihnen noch andere Bereiche einfallen, in denen Gruppendruck auftreten kann. Zum Abschluss diskutieren sie unter Rückbezug auf das Szenario, ob es richtig ist, dass die gesetzlich vorgesehenen Strafen nicht auf Kinder unter 14 Jahren angewendet werden (Politisierung). Der Impuls und die Aufgabenstellung lauten: „Diebstahl ist nach unserem Gesetz eine Straftat. Kindern (Jugendlichen) ab 14 Jahren können als Strafe unter anderem Sozialstunden, bei mehrfacher Wiederholung sogar Jugendarrest drohen. Unser Gesetz sieht vor, dass diese Strafen nicht auf Kinder unter 14 Jahren angewendet werden. Ist das richtig so? Sollte das von der Politik nicht besser geändert werden? Und wenn ja, wie sollte die geänderte Regelung genau aussehen? Diskutiert diese Frage mit Blick auf Conrad, Tom und Luna. Ihr könnt aber

*auch andere Beispiele heranziehen.*“ Die Lehrkraft gibt den Hinweis, dass Diebstahl auch bei Kindern unter 14 Jahren nicht ohne Konsequenz bleibt. Denn: Die Polizei kommt und dokumentiert den Vorfall, sie informiert die Eltern, von den Eltern werden Erziehungsmaßnahmen erwartet, bei mehrmaliger Wiederholung wird das Jugendamt eingeschaltet.

[31] Indem die nähräumliche Problemsituation des Szenischen Spiels genutzt wird, um auf die Frage ihrer rechtlichen Aus- bzw. Umgestaltung zu schließen, wird eine für das politische Lernen wichtige Denkfigur angebahnt, nämlich:

- rechtliche Regelungen, unter denen wir leben, sind in der Demokratie veränderbar,
- es ist wichtig, zu Fragen der rechtlichen Regelung unseres Zusammenlebens Position zu beziehen, sowie
- es gibt unterschiedliche Vorstellungen über die Ausgestaltung der rechtlichen Regelungen und damit Kontroversen, die es auszuhalten, zu verhandeln und gegebenenfalls von gewählten Abgeordneten zu entscheiden gilt.

[32] Für elementares politisches Lernen im Sachunterricht müssen hierfür nicht Fachbegriffe wie „Strafmündigkeit“ durchdekliniert und die entsprechenden Gesetze ausgelegt werden. Das wäre erst ab der Klassenstufe 8 zu empfehlen. Zu klären wären allerdings die Begriffe *Gesetz*, *Straftat*, *Sozialstunden* und *Jugendarrest*. Die Anbahnung der hier skizzierten politischen Denkfigur, die anknüpfend an das soziale Lernen erfolgt, leistet bereits einen grundlegenden Beitrag zum Demokratielernen, der in anderen Unterrichtsreihen dann weiter ausgebaut und vertieft werden kann. Hier wäre dann beispielsweise die Frage genauer zu besprechen, wer die Entscheidung über neue/veränderte Gesetze trifft. Zugleich verdeutlicht das Beispiel, dass der Weg von der Ebene des Nahräumlichen zur Ebene des Politischen nicht selbstläufig ist, sondern eines methodischen Rahmens bedarf, der eine Brücke baut (vgl. Reinhardt 2009, S. 123-124; Wohnig 2017, S. 394-399). Diese Aussage gilt auch für das Zusammenspiel von Nahräum und Politik, von sozialer Mikrowelt und politischer Makrowelt an der weiterführenden Schule.

### 3. Fachwissenschaftliche Grundlagen: Welche Bezugsdisziplinen hat die Demokratiebildung?

#### *Bezugsdisziplinen der Demokratiebildung*

[33] Demokratie ist wie bereits erläutert auf das gemeinsame Zusammenleben der Menschen in einem Gemeinwesen und seine politische Ausgestaltung bezogen. Dieses Zusammenleben differenziert sich in unterschiedlichen Teilbereichen aus: Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht (vgl. Engartner/Hedtke/Zustrassen 2021, S. 12-24). Im Rahmen von Bildungsprozessen kommt es darauf an, die einzelnen Teilbereiche in ihrer wechselseitigen Verbundenheit zueinander, aber auch in ihren jeweils eigenen Funktionslogiken zu betrachten und zu beurteilen (vgl. Engartner/Hedtke/Zustrassen 2021, S. 24-36). Die fachwissenschaftliche Referenz der Demokratiebildung kann deshalb nicht allein die Politikwissenschaft sein. Zu den Bezugsdisziplinen der Demokratiebildung gehören neben der Politikwissenschaft vielmehr noch die Soziologie, die Wirtschaftswissenschaft und die Rechtswissenschaft.

#### *Wirtschaft als Teilbereich der Demokratiebildung!*

[34] Uns wundert vor allem, dass der Teilbereich „Wirtschaft“ im Leitfaden „Demokratiebildung“ (2019) keine Berücksichtigung findet. Die Wirtschaft generiert die Ressourcen, die die Politik in die Lage versetzen, sozialstaatliche, umweltpolitische, bildungspolitische oder gesellschaftspolitische Gestaltungsmaßnahmen umzusetzen. Es ist ferner die von der Politik gesetzte Wirtschaftsordnung, in deren Rahmen sich das wirtschaftliche Leben eines Gemeinwesens vollzieht. Die Wirtschaftsordnung bestimmt nicht nur die Koordination von Produktion und Konsum, sondern sie nimmt auch Einfluss auf die Verteilung sozioökonomischer Machtverhältnisse und das allgemeine Wohlstandsniveau einer Gesellschaft. Darüber hinaus bestimmt sie die Verteilung sozialer Teilhabechancen und soziokultureller Entfaltungsmöglichkeiten (Lebensstile) mit (vgl. Fischer 2018c, S. 20-23). Ökonomische Entscheidungen haben in der Regel unmittelbare soziale Folgewirkungen. Sie berühren damit den Kern des gemeinsamen Zusammenlebens.

[35] Aufgrund dessen existiert ein Diskurs über die politische Aus- und Umgestaltung unserer Wirtschaftsordnung. Dieser Diskurs reicht von zentralplanerischen Lenkungsansätzen und Ideen, die eine

Verbindung von Plan und Markt anstreben, über freie, ordoliberal und ökoliberale Ideen bis hin zu anarchistisch-sozialistischen und anarchistisch-ökologischen Ordnungsvorstellungen (vgl. Fischer 2018c, S. 56-61; Corneo 2014).

[36] Demokratiebildung kommt daher nicht ohne die Dimension „Wirtschaft“ aus. Die ökonomische Perspektive ist in ihrer Verknüpfung mit der gesellschaftlichen, der politischen und der rechtlichen Perspektive zu berücksichtigen, so dass sozialwissenschaftlich integrierte Bildungsprozesse für die Demokratie möglich werden.

#### *Sozialwissenschaftlich integriertes Lernen*

[37] Einen Vorschlag, das Thema „Wirtschaftsordnungen“ handlungsorientiert und kontrovers zu unterrichten, liefert das Planspiel *Wirtschaftsordnungen* (Fischer 2018c). In der empirischen Untersuchung des Planspiels konnte gezeigt werden, wie die gesellschaftliche oder politische Perspektive auf Wirtschaftsordnungen für die Lernenden ein Zugang zur ökonomischen Perspektive sein kann und umgekehrt (vgl. Fischer 2018c, S. 422-426). Das heißt: Die Lernenden denken sozialwissenschaftlich integriert. Keinesfalls denken die Lernenden beim Thema *Wirtschaftsordnungen* nur ökonomisch. Ausdrücklich denken und lernen sie nicht separiert nach unterschiedlichen fachlichen Perspektiven. Die Verknüpfung unterschiedlicher Denkweisen bringt sie nicht durcheinander, sondern fördert ihr Lernen. Dieses Ergebnis untermauert unser Plädoyer für einen sozialwissenschaftlich integrierten Ansatz in der Demokratiebildung (vgl. auch Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2021).

## **Teil II: Die Subjekte in ihrer Lebenswelt und in der demokratischen Politik**

[38] Der Leitfaden „Demokratiebildung“ formuliert als Grundsatz, dass an die subjektiven, alters- und entwicklungsbedingten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden soll (2019, S. 16 u. 20). Um diesem Anspruch in der Praxis gerecht werden zu können, ist eine Vorstellung über unterschiedliche Zugänge zur Demokratie und unterschiedliche Abstraktionsniveaus im Denken über Demokratie und darauf aufbauend über die Struktur von Entwicklungs- und Bildungsprozessen notwendig. Im Leitfaden „Demokratiebildung“ (2019) werden hierzu jedoch keine Konzepte angeboten. Im Folgenden richten wir daher den Blick auf die lernenden Subjekte und ihre Bildungsprozesse. Außerdem beleuchten wir die

Schule als demokratische Sozialisationsinstanz näher.

## **4. Bildung ist Entwicklung**

### *Entwicklung als Prozess*

[39] Die Entwicklung im Lernen kann – in Anlehnung an Piaget und Kohlberg – als Fortschreiten in Stufen oder Niveaus beschrieben werden (Reinhardt 2019a, S. 24-25, 184-186). Die Ebene der Person zentriert um ihr Bedürfnis und ihr Interesse, die Ebene der Institution ordnet die Person in ein Gefüge von Regeln ein, die Ebene des Systems erfasst die Strukturen übergreifender Zusammenhänge – auf allen Ebenen kann Anpassung oder Kritik oder beides in der Beziehung zur Wirklichkeit erfolgen. Emotionen sind ein möglicher Antrieb oder auch ein mögliches Ergebnis der Auseinandersetzungen mit der Realität.

[40] Am Beispiel von Unterrichtserfahrungen mit dem Planspiel „Wir suchen eine Wohnung“ (Weinbrenner 1975) kann die Entwicklung im Umgang mit demselben adaptiven Unterrichtsmaterial geschildert werden (ausführlicher in Reinhardt 2019a, S. 144-147, 181-182, 201-202; Fischer/Reinhardt 2018, S. 31-36). Die Lernenden einer sechsten Klasse beschrieben in der Phase der Auswertung ganz konkret, was passiert war: Wer hatte wie gehandelt und welches Ergebnis hatte das für die Person erbracht? Auf die Frage, wie alles hätte besser laufen können, erläuterten die Lernenden, wie sie sich bei der nächsten Wohnungssuche geschickter verhalten würden, welche Überlegungen früher anzustellen wären, welche Entscheidungen schneller zu revidieren wären. Das eigene konkrete Handeln, dem die eigenen Bedürfnisse seinen Sinn geben, war Ziel und Inhalt.

[41] Die achten und zehnten Klassen interessierten sich in erster Linie für die Regeln auf dem Markt, also für die Konstruktion dieser Institution. Es wurde nach deren Konsequenzen für die Beteiligten gefragt, auch wurde die Realistik des Spielmodells befragt und Alternativen durch die Einbeziehung staatlicher Sozialpolitik wurden skizziert. Gesucht wurden also Einsichten in Zusammenhänge, beurteilt wurden die Abläufe und die sie generierenden Regeln in ihren Konsequenzen für Betroffene und der Einfluss politischer Entscheidungen auf die Abläufe wurde erörtert. Älteren Lernenden (Oberstufe und Universität) eröffneten sich nach dem Planspiel in seiner Auswertungsphase Reflexionen über das Gesamtsystem Wirtschaft

mit seinen Regeln und Konsequenzen und Rahmenbedingungen. Die Kriterien für Analyse und Urteil konnten expliziert werden, auch konnten hypothetisch alternative Strukturen für das Wirtschaftssystem angedacht werden.

[42] Wir sehen: Die Vorgänge des Bearbeitens werden abstrakter, sie lösen sich also vom Konkreten und können dieses Konkrete (das nicht etwa unwichtig wird) in allgemeinere Strukturen einordnen. Es werden mehr (auch potenzielle) Beteiligte und Betroffene gesehen, so dass „Gerechtigkeit“ nicht nur die Person selbst betrifft, sondern als Prüfstein des Urteilens auch andere und sogar Unbekannte einbezieht. Interessenkonflikte werden in ihrer Bedeutung für den Markt identifiziert, für seine Beurteilung wird ein generalisierender Bezugspunkt wie das „Allgemeinwohl“ gesucht, und der Mechanismus der Konkurrenz kann hypothetisch ausgewechselt werden. Das kapitalistische Gesamtsystem wird womöglich thematisiert; auch die Beziehung von Markt und Moral kann (mit Hilfe des Stufen-Modells von Kohlberg) betrachtet werden (Reinhardt 1999, S. 80-86). Die soziale Perspektive weitet sich und komplexere Vorgänge werden begreifbar und beurteilt.

[43] Diese Entwicklung zeigt eine Struktur-Ähnlichkeit zu den unterschiedlichen Demokratie-Formen: mit Demokratie als Lebensform ist Gemeinschaft im Nahraum mit ihrem konkreten Zusammenhalt gemeint, mit Demokratie als Gesellschaftsform sind übergreifende Strukturen und Regeln und Werte gemeint, mit Demokratie als Herrschaftsform ist die im engeren Sinne politische Staatlichkeit gemeint.

[44] Lebensweltorientierung als didaktisches Prinzip nimmt das Subjekt ernst und muss ihm die denkende und handelnde Teilhabe an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen und politischen Vorgängen eröffnen (vgl. A. Fischer/Oeftering/Hantke/Oppermann 2019). Zugleich muss den abstrakten und universalen Leitlinien der Rückbezug zum konkreten Leben aufgegeben werden.

[45] Diese Überlegungen sind auch anschlussfähig an die Didaktik des Sachunterrichts und damit an politisches Lernen in der Grundschule. Politisches Lernen in der Grundschule folgt ebenfalls dem Anspruch, an die individuellen und lebensweltlich erworbenen Vorstellungen der Kinder anzuknüpfen und diese zu bearbeiten, um „Sachlichkeit“ anzubahnen (Kahlert 2016, S. 107 u. 130-132). Der sachunterrichtsdidaktische Begriff „Sachlichkeit“

meint hier einen „*Modus der Betrachtung und Auseinandersetzung mit Sachverhalten*“, der auf der Überprüfung von alltagsbezogenen Vorstellungen beruht und das Entdecken neuer Sichtweisen und intersubjektiv abgesicherter Zusammenhänge beinhaltet (Kahlert 2016, S. 131; Herv. i.O.). Es geht also auch hier um ein erstes Lösen vom Konkreten hin zur Einordnung in allgemeinere Strukturen, verbunden mit einer Erweiterung der sozialen Perspektive. So wichtig es ist, eine „bloße Reproduktion des Alltagswissens der Kinder“ im Rahmen der Demokratiebildung zu verhindern, so wichtig ist es ebenfalls, dass Fach-orientierung nicht „zu erfahrungsleeren Begriffen und Merksätzen führt“ (GDSU 2013, S. 10-11). Bildung als Entwicklung zu denken, hilft sich in diesem Spannungsfeld zurechtzufinden. Es verdeutlicht zugleich, dass die einseitige Fokussierung auf Begriffslisten mit politikwissenschaftlich begründeten „Lernwörtern“ (Götzmann/Weißeno 2015, S. 13-16) undidaktisch ist.

[46] Die aufgezeigten Niveaus des politischen Denkens, also das personenbezogene, das institutionelle und das systemisch-sozialwissenschaftliche, eignen sich darüber hinaus auch für die Planung und Reflexion inklusiver Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Fischer 2020a).

### *Illusionen und Fehlverstehen*

[47] Der hohe Grad der Komplexität moderner Gesellschaften provoziert Illusionen für das leichtere emotionale und kognitive Verstehen. Zwei seien hier hervorgehoben (vgl. Reinhardt 2005; 2019a, S. 47-52), die der Homogenität und die der Autonomie. Die erste Unterstellung, die anderen seien so wie ich selbst, vereinfacht die Sicht auf das Leben und die Politik. Wenn es nur das eine und einige Volk oder nur die eine Gruppe mit der „richtigen“ Lebenseinstellung gibt, brauchen wir keine widerstreitenden Interessen, Werte und Lebensentwürfe zu akzeptieren und in den Entscheidungsprozess zu integrieren. Populistische Schlager docken hier an.

[48] Die hohe Wertigkeit des Individuums in der Demokratie kann weiterhin dazu verleiten, womöglich gestützt auf die falsche Prämisse der Homogenität, den Einzelnen unbegrenzte Autonomie zuzusprechen. Dann gilt nicht nur im Privatleben die eigene Entscheidung allein (im Rahmen von Gesetzen und anderen Bedingungen), sondern auch im politischen Raum. Die Sichtweise „*Ich habe Recht! Und ich kann machen, was ich will, ansons-*

ten ist das undemokratisch!“ wird nicht in konkurrierende Zusammenhänge von Rechten und von Positionen eingebettet, sondern absolut gesetzt. Wut auf andere und auf das System und Verachtung für sie können resultieren. Kritik erscheint dann vorschnell als unzulässiger Angriff auf die Person und verhindert die Auseinandersetzung mit ihr.

[49] Nur das Bearbeiten von falschen Verständnissen gibt Chancen zur Änderung, nicht ihr Verbot oder ihre Verurteilung. Sie müssen also zugelassen und thematisiert werden können, denn sie geben wichtige Impulse für Bildungsprozesse.

## 5. Kompetenzen in der und für die Demokratie

[50] In den vergangenen Jahrzehnten ist konzeptionell ein Wandel in den Zielvorstellungen für das Lernen in Schulen erfolgt. Wurden nach dem 2. Weltkrieg häufig noch Stoffkataloge vorgegeben, so erfolgte in den 1970er-Jahren die Umstellung auf Qualifikationen/Lernziele für die Bewältigung von Lebenssituationen und später die Umstellung auf Kompetenzen, die nicht nur den Sinn des Lernens angeben, sondern auch die empirische Prüfung der Ergebnisse ermöglichen sollen (vgl. Reinhardt 2019a, S. 16-25). Wir sehen fünf Demokratie-Kompetenzen als zentral für aufgeklärte und verantwortliche Teilhabe an, die sich von den im Leitfaden „Demokratiebildung“ (2019, S. 11) aufgeführten Kompetenzbereichen unterscheiden. Wir wollen diese fünf Demokratie-Kompetenzen im Folgenden ausführen:

### *Perspektivenübernahme/Rollenübernahme*

[51] Die Übernahme der Perspektiven anderer ist für die Konstruktion einer gemeinsamen Sicht unerlässlich, die Fähigkeit zur Rollenübernahme ist Voraussetzung für gesellschaftliche Interaktion. Emotionales Einfühlungsvermögen und kognitives Wahrnehmen ergänzen einander.

### *Konfliktfähigkeit*

[52] Differenzen in Lage, Wahrnehmung, Interesse, Lebensgeschichte und Werten sind in einer pluralen Gesellschaft und Demokratie notwendig. Sie ergeben nicht nur interessante Vielfalt, sondern womöglich massive Konflikte um Ressourcen der Lebenssicherung und um Anerkennung der je eigenen Lebensform. Das Austragen der Konflikte gilt es zu zivilisieren durch den zivilen Umgang mit

Kontroversen auf Seiten der Subjekte und durch ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem auf Seiten der Institutionen (staatliches Gewaltmonopol), damit zivil Streitende nicht zum Opfer werden. Die Dialektik von Konflikt und Konsens muss gehandelt werden.

### *Sozialwissenschaftliches Analysieren*

[53] Die gesellschaftlichen Teilbereiche haben je eigene Funktionslogiken und deshalb spezialisierte Sozialwissenschaften hervorgebracht. Nur ihre Zusammenschau in einem integrierenden Schulfach ermöglicht Erkenntnisse, die über die Erfahrungen im sozialen Nahraum hinausgehen. Zwei Dimensionen müssen also erfasst werden: von der Mikroebene der alltäglichen Zugehörigkeit und Verankerung gilt es zur Makroebene systemischer Zusammenhänge und Reflexionen zu erweitern und zur politischen Demokratie gehören auch die politisch regulierten Lebensbereiche dieser Gesellschaft. Anders als im Leitfaden „Demokratiebildung“, der den Bereich der Wirtschaft konsequent ferngehalten hat, müssen Gesellschaft – Wirtschaft – Politik in ihren disziplinären Bezügen inter-disziplinär gefügt werden.

### *Politisch-moralische Urteilsfähigkeit*

[54] Hier geht es um die Fähigkeit und Bereitschaft, politische, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Sachverhalte zu beurteilen. Unterschiedliche Kriterien werden herangezogen: Sachlich-fachliche Fakten oder Theorien geben der Zweckrationalität Instrumente für die Analyse der Zweck-Mittel-Relation. Wertrationalität meint die Orientierung an (gemeinsam geteilten?) Werten, so zum Beispiel der Bezug auf das Eigeninteresse bis hin zum Allgemeinwohl. Moralisch-politische Urteilsbildung betont den Unterschied zwischen „politisch“ und „moralisch“: ein moralisch überzeugendes Ziel enthält nicht automatisch den politischen Weg für das Überzeugen anderer und zur legalen Mehrheitsentscheidung. Politik ohne Moral wäre zynisch, Moral ohne Politik wäre weltfremd.

### *Partizipation*

[55] Über Alltagsrollen wird unvermeidlich an Gesellschaft und Wirtschaft teilgenommen, aber die Teilnahme am demokratisch-politischen System bedarf der subjektiven Entscheidung. Partizipation kann in Gruppen des Nahraums stattfinden und auch in komplexeren Institutionen (wie der Schule) oder in verfassten politischen Institutionen. Gele-

genheiten zur Mitwirkung in lebensnahen Institutionen und in der verfassten Demokratie sind zu suchen und zu ermutigen, damit die Entwicklung zur Bürgerlichkeit und Staatsbürgerlichkeit gelingen kann.

[56] Der Sinn dieser Kompetenzen für das Subjekt und für die Demokratie ist unmittelbar einsehbar. Ihre empirische Prüfung im Laufe von Lernprozessen ist bisher ein Desiderat. Wir brauchten Operationalisierungen und Erhebungen, wie sie in großen Forschungsprojekten wie z.B. TIMMS und PISA erfolgt sind. Zwar gibt es Ideen und Vorschläge (Reinhardt 2006a+b), aber das notwendige Forschungsinstitut fehlt für politische Bildung.

## 6. Schule und Demokratie

### *Demokratie-Pädagogik als Teil der Demokratie-Bildung*

[57] Die Schule ist für Lernende ihre berufliche Lebenswelt, was die Frage nach Chancen der Demokratiebildung in diesem Kontext aufwirft. Nicht nur Unterricht bildet, sondern auch das Zusammenleben im Alltag der Klasse und Schule übt in das Miteinander und auch Gegeneinander menschlicher Sozialität ein. Sie kann also für die Heranwachsenden eine Sozialisationsinstanz für die Demokratie sein. So betont auch der Leitfaden „Demokratiebildung“, dass „*Erfahrungen im Lebensraum Schule prägend für Werte, Einstellungen und Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern sind*“ (2019, S. 48; Hervorheb. C.F./S.R.).

[58] Das Erleben und das kooperative Handeln im Rahmen eines demokratischen Schullebens müssen allerdings gemeinsam reflektiert werden, damit strukturelle und wertende Einsichten möglich werden und damit keine schnellen Gleichsetzungen von Privat und Öffentlich passieren. Die Reflexion auf Erfahrungen und mögliche Auseinandersetzungen über deren Ergebnisse drängen sich nicht im Tun selbst auf, sondern folgen am ehesten im Unterricht. Seine Handlungsstruktur gibt reflexive Distanz und sichert einen Aufgabenbezug.

[59] Die Diskussionen über die Beziehung von Demokratiepädagogik und fachlicher politischer Bildung sind bereits seit langem zu dem Schluss gelangt, dass beide Zugänge komplementär sind – politische Bildung braucht die strukturierte fachbezogene Bildung ebenso wie die lebensweltlich orientierte Demokratiepädagogik und beide müssen sich ergänzen und aktiv aufeinander verweisen.

Das gemeinsame Dach kann als „Demokratiebildung“ benannt werden (mehrere Artikel im „Wörterbuch Politikunterricht“ von Achour u.a. (2020) ergänzen sich überzeugend: Achour/Meyer-Heidemann; Grammes; Kenner/Lange; Massing; vgl. auch May 2021). Anhand aktueller Kommentare von Röken (2020) und Stiller (2020) zeigt sich allerdings das Problem ausufernder Begrifflichkeiten, was die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung in ihrem Positionspapier 2020 mit „Politische Bildung für die Demokratie“ beantwortet.

### *Verfasste Mitwirkung (Schülervertretung)*

[60] Die Mesoebene der Schule öffnet den Weg von der Mikroebene gemeinschaftlicher Aktivitäten zum Handeln im Rahmen gesetzter (und eventuell kritizierter) Regeln, die letzten Endes auf die Makroebene politischer Setzungen durch die Bundesländer verweisen. Die Instanz, die demokratische Mitwirkung in diesem Zusammenhang ermöglicht, ist vor allem die der Schülervertretung. Der Leitfaden „Demokratiebildung“ stellt unter dem Begriff „Schülermitverantwortung“ heraus, dass diese „Handlungs- und Erfahrungsspielräume für demokratische Beteiligung“ eröffne und soziale Verantwortungsbereitschaft fördere (2019, S. 50).

[61] Empirisch ist die Arbeit der Schülervertretung bisher allerdings wenig erhellt, was nicht nur mit der großen Zahl von Schulen und der vermutlich großen Vielfalt an Erscheinungsformen zusammenhängt, sondern auch mit der Fragilität der konkreten Schülervertretungen (Beachtung verdienen die Beiträge von Hameister/May 2020 und Hameister 2021). Nachdem die Vertreterinnen und Vertreter eingespielt sind verlassen sie recht rasch die Institution. Wenn sie unerfahren sind, brauchen sie Unterstützung und Ermutigung. Wir vermuten also das leicht „verquere“ Ergebnis, dass die Schülervertretung als Interessenvertretung der Lernenden eventuell am ehesten dort erfolgreich ist, wo sie pädagogisch von Erwachsenen unterstützt wird. Vermutlich können Schulleitungen und Verbindungslehrerinnen und -lehrer sehr wichtige Hilfen geben. Für die Erhellung dieser Wirklichkeit bräuchten wir ein Institut zur Erforschung der Demokratiebildung.

[62] Äußerungen aus der Grundschule demonstrieren, dass schon Kinder eigene Überlegungen zur demokratischen Qualität der Wahl ihrer Klassensprecherinnen und Klassensprecher hervorbringen können (vgl. Asal/Burth 2016, S. 103-105 u. 127-129). Diese Wahl kann demnach bereits ab der

Grundschule Ausgangs- und Bezugspunkt auch inhaltlicher Lernprozesse über Demokratie sein.

### *Politische Aktionen*

[63] Ergänzend möchten wir noch auf politische Aktionen von Schülerinnen und Schülern eingehen. Diese sind deren subjektive Meinungsäußerungen, die nicht Bestandteil des Unterrichts werden, wenn sie nicht als Projekt oder Bürgeraktion stattfinden (im fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung, vgl. Reinhardt 2019a, S. 110-125). In jedem Fall können politische Aktionen aber durch gemeinsame Reflexionen und gemeinsamen Streit im Unterricht politisch bilden. Ein großartiges Beispiel ist Fridays For Future, wenn junge Menschen mit universalen moralischen Überlegungen das sofortige Ende der Klima- und Umweltzerstörung fordern und für ihre Forderung demonstrieren und zivilen Ungehorsam einsetzen. Der Moral muss dann konkrete Politik folgen, der Konfliktprozess demokratischer Willensbildung wird Entscheidungen vermutlich kompromisshafter Art hervorbringen. Der Idealismus braucht den politischen Realismus, Gesinnung braucht Verantwortung (Reinhardt 2019c). Die Begleitung im Unterricht kann solche Zusammenhänge bewusst machen und auch Gefahren gesellschaftlicher Spaltung zeigen (Karg/Laßhoff 2021).

### **Teil III: Professionswissen – didaktische Prinzipien und Unterrichtsmethodik**

[64] Ein andauerndes Problem in der Politikdidaktik ist die Kluft zwischen Theorie und Praxis und eine zentrale Aufgabe ist unseres Erachtens, diese Kluft zu schließen. Das Handeln der Lehrenden benötigt praktisches Vorgehen, denn ohne konkrete Anforderungssituation, ohne formulierte Fragen und Aufgaben sowie ohne methodischen Rahmen läuft kein Unterricht und auch kein Projekt (vgl. Fischer 2020b). Die Angst vor der Lücke im Ablauf der Stunde ruft sogar nach Rezepten, also eindeutigen Standardisierungen, die immer funktionieren. Ein solches reflexionsfreies Arbeiten kann aber weder Begründungen (normativer, fachlicher Art oder auf die Lernenden und den Unterricht bezogen) noch die nötige Distanz für Krisensituationen liefern. Die Seite der Theorie wiederum – egal, ob aus der normativen Philosophie oder den analytischen und empirischen Sozialwissenschaften – ergibt aber womöglich außer Postulaten nichts Konkretes: Die Lehrenden sollen die Demokratie retten, die Emanzipation ihrer Lernenden bewirken

und Erkenntnisse der Wissenschaften in die Gesellschaft bringen (zu den Sachgebieten gehören je nach aktuellem Problem auch elementare Bestandteile anderer Fächer, vgl. die Pandemie-Krise). Im spezifischen Fall kann das bedeuten, dass durch anspruchsvolle (Jugend-)Forschung die Diskrepanz zwischen (Fehl-)Vorstellungen der Lernenden und wissenschaftlichen Erkenntnissen erarbeitet wird. Wenn dann aber zur Schließung der Diskrepanz dem Lehrer und der Lehrerin nur mitgeteilt wird, er oder sie müsse das eben leisten – dann ist das zu wenig. Denn die Transformation in Unterricht ist eventuell viel komplexer, weil unklarer und offener als unterstellt wird. Was ist zu tun? Diese Frage erscheint uns im Leitfaden „Demokratiebildung“ (2019) zu wenig beleuchtet.

### **7. Fachdidaktische Prinzipien mit ihren Unterrichtsmethoden**

[65] Unser Verständnis von Fachdidaktik verlangt das Zusammenführen von Theorie und Praxis, damit die Lehrenden sowohl Ziele, Inhalte und Bedingungen als auch konkrete Wege für den Unterricht sehen können. Diese Verknüpfung wird durch fachdidaktische Prinzipien mit den dazu gehörenden Unterrichtsmethoden und -verfahren geleistet. Für die politische Bildung sind vermutlich am prominentesten die Konflikt-, die Problemorientierung und das Fallprinzip. Man sieht sofort: Der Zugang zum Politischen ist unterschiedlich, wenn wir einen (vermutlich aktuellen) Konflikt ins Zentrum stellen oder ein (womöglich dauerhaftes) Problem oder einen (eventuell personalisierten) Fall thematisieren: die Konfliktanalyse ist ein anderer Lernweg als die Problemstudie oder die Fallstudie bzw. die Fallanalyse.

[66] Wir sehen zurzeit acht fachdidaktische Prinzipien, neben den drei genannten sind dies die Handlungs- und die Zukunftsorientierung, die politisch-moralische Urteilsbildung, das genetische Prinzip und die Wissenschaftspropädeutik (ausführlich Reinhardt 2019a, S. 177-179). Die Prinzipien eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf und für den Umgang mit Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die nach ihren Anforderungssituationen bestimmt werden können (May 2015). Die Prinzipien verbinden normative und fachliche Charakteristika der Domäne „Demokratie“ mit fachlichen Erkenntnissen, alltäglichen Zugängen zum Politischen und professionellen Lernwegen, sie verbinden also unterschiedliche Formen des Wissens. Ziel ist der sinnhafte, möglichst selbstläufige Unterricht, dessen innere Dynamik die Lernenden



wie von selbst zur Politik und Gesellschaft und Wirtschaft leitet und sie in Auseinandersetzungen verwickelt.

[67] Der methodologische Status der fachdidaktischen Prinzipien ist – nach Max Weber – der von Idealtypen, also gedanklich ins Reine und Widerspruchsfreie gesteigerten Elementen aus der komplexen Welt des Unterrichtens. Sie sind einerseits Vorschläge für das professionelle Handeln und eröffnen andererseits auch Spielräume für kalkulierte Variationen (Reinhardt 2019a, S. 175f.).

*Ein Beispiel: Politisch-moralische Urteilsbildung*

[68] Wir haben in Kapitel 1 als eine zentrale Herausforderung unserer Gegenwart sozio-kulturelle Konflikte hervorgehoben, bei denen die akute Gefahr besteht, dass die „Lager [...] zu Feindesland [werden]“ (Merkel 2020). Wie bereits erläutert teilen wir diese Sorge und wählen deshalb als das konkrete Beispiel aus den fachdidaktischen Prinzipien die „Politisch-moralische Urteilsbildung“ mit der Dilemma-Methode (Reinhardt 2019a, S. 154-168). Der Name des Prinzips hebt sowohl die politische als auch die moralische Komponente in der Urteilsbildung hervor, was immer schon im „politischen Urteil“ zusammengedacht worden war (vgl. Juchler 2020). Abbildung 2 zeigt die vier Formen des Wissens dieses Prinzips, also die normative Dimension, die fachlichen Zugänge, die Alltäglichkeit und das Berufswissen.

**Abbildung 2:** Politisch-moralische Urteilsbildung als politikdidaktisches Prinzip

<p><b>Normative Dimension:</b> Demokratie erstrebt wertvolles und sachlich informiertes politisches Handeln und ist der Menschenwürde als oberster Maxime verpflichtet.</p> <p><b>Fach(wissenschaft)liche Zugänge:</b> (je nach Gegenstand) Tatsachenwissen und Sollensvorstellungen, empirische und normative Aussagen, Zweck- und Wertrationalität</p> <p><b>Alltägliche Zugänge:</b> Alltagsleben und Politik rufen moralische Reaktionen hervor (z.B. Empörung).</p> <p><b>Berufswissen:</b> Dilemma-Methode (hier behandelt) und Politisches Entscheidungsdenken</p>
---

Abb. 2: Eigene Darstellung

[69] Werte-Konflikte spielen sich in verschiedenen Dimensionen ab. Abstrakte Leitlinien und Werte müssen konkretisiert werden, was Konflikte hervorrufen kann. Oft stehen in Entscheidungsfragen

gleichgewichtige Werte gegeneinander. In diesem Fall spricht man dann von Dilemmata. Die Konfliktfragen unserer Gegenwart weisen häufig eine Dilemma-Struktur auf. So konfliktieren beispielsweise in den politischen Fragen, wie früh der Kohleausstieg erfolgen soll, oder wie strikt ökologische Vorgaben für Produktion und Konsum ausfallen sollen, der Wert der Zukunftssicherung und damit der der Verantwortung gegenüber zukünftigen Generationen mit der sozialen Verantwortung (sozialen Sicherheit) gegenüber denjenigen Menschen, deren Arbeitsplätze aktuell von der Kohleförderung und von energieintensiven Industriezweigen abhängig sind, und/oder die sich einen strikten ökologischen Lebensstil nicht leisten können (finanziell, beruflich oder aufgrund ihres Wohnortes; vgl. Nassehi 2019).

[70] An diesem Beispiel wird deutlich, dass es Konflikte gibt, in denen ethische Kategorien aufeinandertreffen, die sich *nicht* widerspruchsfrei auflösen lassen. Werte-Konflikte emotional erträglich und rational zu bearbeiten, soll die sogenannte Dilemma-Methode als Makro-Methode für den Unterricht leisten. Sie leitet in vier Phasen vom lebensweltlichen Ausgangspunkt spontaner Äußerungen bis zur Erörterung einer politischen Entscheidung.

**Abbildung 3:** Durchführungsstruktur der Dilemma-Methode

<p><b>Phase I) Konfrontation mit dem Dilemma einer Person oder eines Kollektivs</b> Präsentation des Dilemmas in Form einer konkreten Dilemmageschichte, erste spontane Meinungsäußerungen der Lernenden, Erhebung eines ersten Meinungsbildes</p> <p><b>Phase II) Strukturierung des Dilemmas</b> gemeinsame Suche nach Argumenten für die eine und für die andere Position, Sammeln und Visualisieren der Argumente</p> <p><b>Phase III) Reflexion der Argumente</b> Beurteilung der gesammelten Argumente, Unterscheidung von Tatsachen- und Werturteilen, Abschätzung von Folgen, Austausch über unterschiedliche Einschätzungen der Realität</p> <p><b>Phase IV) Politisierung des Dilemmas</b> Richtungsgebend ist die Frage „Soll die Politik die Rahmenbedingungen ändern, um das Dilemma zu entscheiden? Wenn ja, wie?“</p>
--

Abb. 3: Eigene Darstellung

[71] Die strukturierte Bearbeitung eines Dilemmas schützt davor, die Gegenposition lediglich als absurd zu qualifizieren, denn der Austausch von Ar-



gumenten macht die andere Argumentation vielleicht nicht zustimmungsfähig, aber doch verstehbar. Dies wird unterstützt, wenn die Abfolge der Stufen moralischer Entwicklung bei Lawrence Kohlberg aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst und als Instrument (Fischer 2011) für die Analyse und die Produktion von Argumenten genutzt werden kann (in der Schule am ehesten in der Oberstufe). Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang auf das „Daschner-Dilemma“ verwiesen, in dem für jede Stufe plausible Argumente für und gegen die Folter eines mutmaßlichen Entführers zur Rettung des Lebens eines Kindes vorliegen (vgl. Reinhardt 2016: 105). Auch für die Grundschule gibt es didaktisch ausgearbeitete Dilemmageschichten, die politisches Lernen ermöglichen (vgl. Dondl 2013).

[72] Im Ergebnis wird deutlich, dass fachdidaktische Prinzipien Wege zeigen, wie „lebensweltliche Deutungen aufgegriffen und mit komplexeren Wissensbeständen konfrontiert und entwickelt werden können“ (May 2021, S. 20). Die Dilemma-Methode sensibilisiert zugleich dafür, dass Emotionen politisches Urteilen (und auch Handeln) motivieren und kognitiv leiten können, weshalb auch Emotionen der Reflexion bedürfen (zu Emotionen in der politischen Bildung vgl. Reinhardt 2013b; May 2020; Petri 2019; Weber-Stein 2016, 2017, 2019). Die Methode illustriert zudem, dass kein autoritäres System das fachdidaktische Prinzip der politisch-moralischen Urteilsbildung in den Unterricht seiner Schulen holen würde, denn es artikuliert Bildung für die Demokratie.

## 8. Professionsethik: Der Beutelsbacher Konsens

[73] Das Ziel der Mündigkeit ist der Demokratie angemessen, denn sie gibt den einzelnen eine Stimme und ist auf ihre Verantwortung für alle und für das demokratische System angewiesen. Kein Vormund soll die Entwicklung der politischen Identität autoritativ bestimmen, sondern im Prozess der Auseinandersetzungen um die Wirklichkeit entwickelt sich im günstigen Falle eine Person mit Kompetenzen für die Demokratie (vgl. Kapitel 5). Die Interaktionen im Unterricht werden geleitet von den drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses, der seit 1976 zu einem Anker der Politik-Didaktik geworden ist. (1) Das Verbot der Überwältigung gibt den Lernenden den Raum für ihre eigenen Sichtweisen, (2) das Gebot der Kontroverse holt die Konflikte und Differenzen einer pluralisti-

schen Gesellschaft in den Raum, (3) die Orientierung am Schülerinteresse betont die demokratische Partizipation (Details bei Reinhardt 2019a, S. 29-32 und 124f.; 2017). Diese drei Grundsätze verwirklichen sich in allen fachdidaktischen Prinzipien.

[74] In den vergangenen Jahren wurde der Beutelsbacher Konsens ausführlich diskutiert (vgl. Widmaier/Zorn 2016). Natürlich müssen die drei Grundsätze in konkreten Situationen in konkrete Operationen übersetzt werden, wobei wegen der Komplexität unterrichtlicher Interaktionen immer wieder Fehler oder Unklarheiten passieren werden. Natürlich kann man streiten, ob die Grundsätze nicht politisch zu zahm und deshalb lahm sind, wobei hier manchmal die politischen Überzeugungen der Streitenden im Mittelpunkt stehen und nicht der Unterricht. Natürlich kann man streiten, ob nicht weitere Grundsätze – wie z.B. der Schutz einzelner Lernender vor indiskreter Veröffentlichung bei brisanten Themen – wichtig sind. Aber insgesamt war der Konsens ein guter Bezugspunkt für solche Überlegungen und gab den Lehrenden und auch den Lernenden in der Schule eine überzeugende Richtschnur für ihre Arbeit.

[75] In den Mittelpunkt rückte die Trias Überwältigungsverbot/ Kontroversgebot/ Schülerinteresse durch die Forderung der Alternative für Deutschland (AfD) 2018 nach Neutralität des Unterrichts (Reinhardt 2019b; 2020b). Schule als Institution muss für die Rahmenbedingungen des Lernens neutral sein, aber der Unterricht muss durch sein Vorgehen den Lernenden Chancen für ihre individuellen Positionierungen verschaffen, nicht etwa für ihre neutrale Abstinenz vom demokratischen Prozess. Und das leistet der Beutelsbacher Konsens. Aber auch das – gewissermaßen – Gegenteil einer heftigen „Haltung“ für moralisch-universale Stellungnahmen verpasst unter Umständen einen Teil der Lernenden. Denn auch Schüler und Schülerinnen mit beklagenswerten Äußerungen gegen z.B. Fremde bleiben unsere Lernenden und verdienen Chancen der Auseinandersetzung mit anderen und mit sich selbst (May 2021).

## Literatur

- Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) (2020): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.
- Achour, Sabine/Meyer-Heidemann, Christian (2020): Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip. In: Achour u.a. (Hg.), S. 176-179.

- Arendt, Hannah (1958/2020): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Hg.: Meyer, Thomas, München.
- Asal, Katrin/Burth, Hans-Peter (2016): Schüler- vorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen (u.a.).
- Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.) (2019): *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn.
- Corneo, Giacomo (2014): *Bessere Welt. Hat der Kapitalismus ausgedient? Eine Reise durch alternative Wirtschaftssysteme*. Berlin.
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) (2020): *Politische Bildung für die Demokratie! Positionspapier der DVPB zum Verhältnis von Politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Präventionspädagogik*. ([dvpb.de/wp-content/uploads/2020/11/DVPB-Politische-Bildung-fuer-die-Demokratie.pdf](http://dvpb.de/wp-content/uploads/2020/11/DVPB-Politische-Bildung-fuer-die-Demokratie.pdf)).
- Dondl, Jakob (2013): *Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern*. Bad Heilbrunn.
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zustrassen, Bettina (2021): *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Paderborn.
- Fischer, Andreas/Oeftering, Tonio/Hantke, Harald/Oppermann, Julia (Hg.) (2019): *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben*. Baltmannsweiler.
- Fischer, Christian (2011): Die Moralstufenanalyse als Instrument – am Beispiel *Rechtsextremismus*. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, Heft 2/2011, S. 255-266.
- Fischer, Christian (2017a): Die Fallstudie *Internet-hetze*. Entwurf und Diskussion einer Unterrichtsreihe über Grundrechte und Werte. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, Heft 1/2017, S. 137-147.
- Fischer, Christian (2017b): Reflexion auf Werte in der Debatte über Flucht und Asyl – mit der Konfliktlinie „offene vs. geschlossene Gesellschaft“. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, Heft 4/2017, S. 587-597.
- Fischer, Christian (2018a): Die Konfliktlinie „offene vs. geschlossene Gesellschaft“ – Politikdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hg.): *Populismus und Politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 79-86.
- Fischer, Christian (2018b): „Wie soll in der Demokratie mit Minderheiten umgegangen werden?“ – Eine Untersuchung von Demokratiemodellen im Politikunterricht. Werkstattbericht. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, Heft 3/2018, S. 387-397.
- Fischer, Christian (2018c): *Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode*. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik. Opladen (u.a.).
- Fischer, Christian (2020a): *Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denkanstoß*. Frankfurt/M.
- Fischer, Christian (2020b): *Der gestaltungsorientierte und reflexive Praxisbezug als Kern der Politikdidaktik?! In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)*, Heft 2/2020, S. 20-32.
- Fischer, Christian/Reinhardt, Sibylle (2018): *Das Planspiel als didaktische Methode: Grundlegende Charakteristika und begriffliche Abgrenzungen*. In: Meßner, Maria Theresa/Schedelik, Michael/Engartner, Tim (Hg.): *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Frankfurt/M., S. 29-42.
- GDSU – Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (Hg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Götzmann, Anke/Weißen, Georg (2015): *Politisches Lernen im Sachunterricht zu Demokratie und Bürgerentscheid*. In: Gläser, Eva/Richter, Dagmar (Hg.): *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret*. Bad Heilbrunn, S. 13-25.
- Grammes, Tilman (2020): *Demokratiepädagogik*. in: Achour u.a. (Hg.), S. 51-53.
- Hameister, Ilka Maria/May, Michael (2020): *Zahnlose Tiger? Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen von Schülervertretungen im Bundesvergleich*. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, Heft 4/2020, S. 523-535.
- Hameister, Ilka Maria (2021): „Was Mitbestimmung so für mich bedeutet ...“ – Partizipationsverständnisse und Rollenreflexion in der SV-Arbeit. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, Heft 2/2021, S. 273-282.
- Himmelmann, Gerhard (2017): *Demokratie-Lernen in der Schule*. Schwalbach/Ts.
- Juchler, Ingo (2020): *Urteilskompetenz*. In: Achour u.a. (Hg.), S. 232-235.
- Kahlert, Joachim (2016): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 4. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Karg, Luca/Laßhof, Maurice (2021): *Hat die Jugend eine Stimme? Fridays for Future und Auszubildende im Krisenklima*. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, Heft 1/2021, S. 84-98.

- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. in: Achour u.a. (Hg.), S. 48-51.
- Lennartz, Jannis (2019): Eine Grammatik der Freiheit? Zur gesellschaftspolitischen Dimension der Grundrechtsdogmatik. In: Heinig, Hans M./Schorkopf, Frank (Hg.): 70 Jahre Grundgesetz. In welcher Verfassung ist die Bundesrepublik? Göttingen, S. 67-81.
- Manssen, Gerrit (2016): Staatsrecht II. Grundrechte. 13. Auflage, München.
- Massing, Peter (2020): Politische Bildung. in: Achour u.a. (Hg.), S. 173-176.
- May, Michael (2015): Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien – eine Skizze. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 50-68.
- May, Michael (2020): „Aber bitte mit Gefühl!“ Rationale politische Urteilsbildung als Ziel und Herausforderung politischer Bildung. In: Dickel, Mirka/John, Ank/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario: Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Frankfurt/M., S. 125-147.
- May, Michael (2021): Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2021, S. 17-21.
- May, Michael/Heinrich, Gudrun (2020): Rechtstextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule. Stuttgart.
- Merkel, Wolfgang (2016a): Krise der Demokratie? Anmerkungen zu einem schwierigen Begriff. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 40-42, 4. Oktober 2016, S. 4-11.
- Merkel, Wolfgang (2016b): Bruchlinien – Kosmopolitismus, Kommunitarismus und die Demokratie. In: WZB (Wissenschaftszentrum Berlin) Mitteilungen, Heft 154, Dezember 2016, S. 11-14.
- Merkel, Wolfgang (2016c): Der Warnschuss des 8. November – Donald Trump und die Demokratie in Amerika. In: WZB (Wissenschaftszentrum Berlin) Mitteilungen, Heft 154, Dezember 2016, S. 31-34.
- Merkel, Wolfgang (2019) zitiert aus: IPG-Redaktion: „Linksliberale Hegemonie und Hybris“. Wolfgang Merkel im Gespräch über die Mitte, die Moral und die Grenzen der Meinungsfreiheit. Beitrag vom 05.11.2019. In: <https://www.ipg-journal.de/interviews/artikel/linksliberale-hegemonie-und-hybris-3854/> [10.03.2021].
- Merkel, Wolfgang (2020): Lager werden zu Feindesland. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), Mittwoch, 2. Dezember 2020, S. 12.
- Meyer-Heidemann, Christian (2020): Mündigkeit. in: Achour u.a. (Hg.), S. 156-158.
- Nassehi, Armin (2019): Denkfaule Demokratieverächter. In: Süddeutsche Zeitung, Freitag, 2. August 2019, S. 9.
- Nida-Rümelin, Julian (2017): Über Grenzen denken. Eine Ethik der Migration. Hamburg.
- Petri, Annette (2019): Unbehagen gegenüber Neid entwickeln – ein Ziel politischer Bildung? in: Besand u.a. (Hg.), S. 201-216.
- Reinhardt, Sibylle (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen.
- Reinhardt, Sibylle (2005): Fehlverstehen und Fehler verstehen: Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen. In: Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Wiesbaden, S. 129-140.
- Reinhardt, Sibylle (2006a): Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2006, S. 101-113.
- Reinhardt, Sibylle (2006b): Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen? In: Rüdiger, Axel/Seng, Eva-Maria (Hg.): Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage zum 65. Geburtstag. Berlin, S. 501-520.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2009, S. 119-125.
- Reinhardt, Sibylle (2013a): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim/Basel, S. 239-252.
- Reinhardt, Sibylle (2013b): Politische Bildung durch Empörung? Werte und Institutionen gehören zusammen! – Das Dilemma der Beschneidung von Jungen als Beispiel. In: Syring, Marcus/Flügge, Erik (Hg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt. Immenhausen, S. 55-70.
- Reinhardt, Sibylle (2016): Werteorientierte Demokratiepoltik. In: Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiepoltik. Wiesbaden, S. 95-109.

- Reinhardt, Sibylle (2017): Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In: Achour, Sabine/Goll, Thomas (Hg.): Was politische Bildung alles sein kann. Schwalbach/Ts., S. 105-114.
- Reinhardt, Sibylle (2019a): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 8. Auflage, Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2019b): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens? Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2019, S. 13-19.
- Reinhardt, Sibylle (2019c): Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 2/2019, S. 159-162.
- Reinhardt, Sibylle (2020a): Politische Bildung für die Demokratie. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 2/2020, S. 203-214.
- Reinhardt, Sibylle (2020b): Das Geschehen in der Schule ist nicht politisch neutral. Welche Parteilichkeit und Parteinahme ziemt der politischen Bildung? in: Haarmann u.a. (Hg.), S.49-61.
- Reinhardt, Sibylle / Tillmann, Frank (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt Studie „Jugend und Demokratie“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), B 45, S. 3-13.
- Röken, Gernod (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen. In: Politisches Lernen, Heft 3-4/2020, S. 36-61.
- Sinus (2019): Die Hälfte der Deutschen sieht die Demokratie in Gefahr. Sinus-Studie zum Tag der Demokratie – in Kooperation mit YouGov. Pressemitteilung vom 12.09.2019, Heidelberg. In: [https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user\\_data/sinus-institut/Bilder/news/Tag\\_der\\_Demokratie/Pressemitteilung\\_Tag\\_der\\_Demokratie\\_SINUS-Institut\\_YouGov.pdf](https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Bilder/news/Tag_der_Demokratie/Pressemitteilung_Tag_der_Demokratie_SINUS-Institut_YouGov.pdf) [10.03.2021]
- Stiller, Edwin (2020): Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. in: Haarmann u.a. (Hg.), S. 95-117.
- Vorberg, Laura (2018): Das fremde Amerika: Politische Gefühle auf der anderen Seite der Empathiemauer. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2018, 153-157
- Weber, Florian (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. in: Deichmann, Carl / May, Michael (Hg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Forum hermeneutische Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer, S. 165-183
- Weber-Stein, Florian (2017): Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. In: Zs. für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg), Heft 1/2017, S. 54-73
- Weber-Stein, Florian (2019): Politik als Herzensangelegenheit. In: Besand u.a. (Hg.), S. 218-231
- Weinbrenner, Peter (1975): Wir suchen eine Wohnung. Ein Planspiel. Ravensburg.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.

### Dokument:

Leitfaden Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Hg.: Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart 2019.

### Verfasserin/Verfasser

Dr. Christian Fischer, Universität Erfurt  
Prof.‘in i.R. Dr. Sibylle Reinhardt, Universität Halle

## Fokus Grundschule

Iris Baumgardt

[1] Sibylle Reinhardt und Christian Fischer haben ihrem Beitrag den Titel „Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten“ gegeben. Der vorliegende Text wird einzelne Aspekte zum Spannungsfeld vom sozialen und politischen Lernen im Hinblick auf die Demokratiebildung in der *Grundschule* herausgreifen und ausdifferenzieren.

[2] Ausgangspunkt der Überlegungen von Reinhardt & Fischer ist die These: „Demokratie braucht soziales Lernen“ (vgl. Abs. 18). Die Autor:innen betonen zu Recht mit Blick auf die Grundschule, dass Kinder sich in Toleranz, Fairness, Zuhören-Können usw. üben müssen, damit das „abstrakte Reden über Demokratie (...) nicht (...) hülsenhaft bleibt“ (Abs. 19). Anschließend warnen Reinhardt & Fischer mit Verweis auf Wohnig 2017 vor Kurzschlüssen: Ein „selbstläufiger Transfer (‘Spill-over’) vom sozialen Lernen zum politischen Lernen kann demnach nicht angenommen werden“ (Abs. 20). Ähnlich hatte Sibylle Reinhardt bereits 2010 gefragt, inwieweit überhaupt „soziales Lernen im Nahraum auch politisches Lernen im übergreifenden System bedeute oder bewirke“ (Reinhardt, 2010a, S. 131). Und die Hoffnung darauf, dass „die Förderung von Partizipation im sozialen Nahraum auch die politische Bildung des mündigen Staatsbürgers bewirken“ (Reinhardt, 2010b, S. 125) könne, als „Illusion“ (Reinhardt, 2010b, S. 126) gekennzeichnet. Diese Aussagen sollen im Folgenden mit einem besonderen Fokus auf die Grundschule betrachtet und erweitert werden.

[3] Eine Orientierung auf die Kompetenzen von Schüler:innen in ihrer Rolle als mündige Staatsbürger:innen ist für die Sekundarstufe I bzw. II nachvollziehbar. Aus der Perspektive eines Grundschulkindes ist der Zeitpunkt, zu dem es mündige:r Staatsbürger:in wird, allerdings noch sehr weit weg. Natürlich lernen Grundschul Kinder auch für das Leben nach der Schule – aber nicht nur. Schulische politische Bildung vom vermeintlichen Ende her zu denken – so Dängeli und Kalcsics – „erachten wir als problematisch und untypisch für den Sachunterricht, gilt doch die *gleichgewichtige und*

*wechselseitige Berücksichtigung des Spannungsfeldes aus den Erfahrungen der Kinder und den (inhaltslichen und methodischen) Angeboten der Fachwissenschaften als konstitutiv für den Sachunterricht* (GDSU 2013, 10)“ (Dängeli & Kalcsics, 2020, S. 53). Soziales und politisches Lernen in der Grundschule legitimiert sich demnach nicht ausschließlich durch den Verweis auf eine spätere Rolle als mündige:r Staatsbürger:in. Denn Kinder sind zwar „Werdende“, aber bereits von Beginn an auch „Seiende“ (Maywald, 2018, S. 968). Für sie gilt der § 12 der UN-Kinderrechtskonvention, d. h. sie haben das Recht, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu äußern und darauf, dass diese angemessen berücksichtigt wird – von Anfang an.

[4] Es ist fraglich, inwiefern die Ergebnisse von Wohnig (vgl. Abs. 20) auf das soziale und politische Lernen in der Grundschule übertragbar sind. Wohnig hat Schüler:innen der Klassenstufen 7 bis 11 und Berufsschüler:innen beobachtet und die Wirkung von Sozialpraktika auf politisches Lernen untersucht (Wohnig, 2020, S. 118–119). Sein Befund, dass in Service-Learning-Projekten nicht zwangsläufig politische Bildung stattfinden muss, sondern dass „diese politisches Lernen und politische Urteilsbildung sogar verhindern können“ (Wohnig, 2020, S. 117) kommt nicht ganz überraschend, ist aber für den Zusammenhang von sozialem und politischem Lernen in der Grundschule wenig aussagekräftig.

[5] Ganz allgemein wird die Frage, ob ein Mehr an Partizipation in der Schule heute zu einem Mehr an aktiver politischer Teilhabe später führt, kontrovers diskutiert: Im deutschsprachigen Raum wird ein enger Zusammenhang zwischen schulischer Partizipation und späterer politischer Mündigkeit eher in Frage gestellt (Biedermann & Oser, 2010; Massing, 2007, S. 21; Pohl, 2009; Reinhardt, 2010b). Demgegenüber lassen englischsprachige Studien „moderate Evidenzen für die Förderung von ‚democratic skills and citizenship‘“ erkennen (Hahn-Laudenberg et al., 2020).

[6] Allerdings findet auch diese Diskussion vorrangig auf der Basis von Erhebungen statt, bei denen

Jugendliche befragt wurden. So beziehen sich beispielsweise die von Reinhardt vor diesem Hintergrund betrachteten Untersuchungen mehrheitlich auf Schüler:innen, die zum Erhebungszeitpunkt älter als 12 Jahre waren (Reinhardt, 2010b, S. 127–131) - einzig die DJI-Studie hat explizit Grundschulkindern untersucht (Alt, 2007). Damit bleibt als Desiderat: Wie wir uns die Entwicklung vom Grundschulkind zum Jugendlichen im Hinblick auf das politische Lernen vorstellen können und welche Relevanz dabei das soziale Lernen spielt – das ist eine „offene Forschungsfrage“ (Reinhardt, 2010b, S. 139).

[7] In fachdidaktischer Sicht weiterführend kann hier der Interessensbegriff der pädagogischen Psychologie sein:

Danach wird „Interesse“ nicht als stabiles Persönlichkeitsmerkmal interpretiert, sondern als „besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene „*Beziehung*“ einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp, 1998, S. 186). Nach Krapp wird bei dieser Beziehung das Zusammentreffen von zwei positiven Bewertungstendenzen im subjektiven Erleben postuliert: „einer hohen subjektiven Wertschätzung des mit dem jeweiligen Interesse verbundenen Gegenstandsbereichs und einer positiven Einschätzung der emotionalen Erfahrungen (Erlebensqualitäten) während der Interessenhandlung“ (Krapp, 1998, S. 186). Neben kognitiv-rationalen Komponenten spielen also „handlungsbegleitende Erlebensqualitäten eine zentrale Rolle“ (Krapp, 1998, S. 185). Von besonderer Bedeutung ist hier das Bedürfnis des Kindes nach Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) – unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach. Im Hinblick auf das politische und soziale Lernen in der Grundschule kommt möglicherweise dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung bzw. nach sozialer Eingebundenheit ein besonderer Stellenwert zu, wenn es um eine Antwort auf die Frage geht, wie sich aus einem ggfs. vorfindlichen situationalen Interesse eines Grundschulkindes für das politische Lernen ein dauerhaftes individuelles Interesse entwickeln kann (Krapp, 1998, S. 190–193).

[8] An welche Interessen können wir nun im Sachunterricht der Grundschule anknüpfen? Wir wissen von Grundschulkindern, dass sie mehr Partizipation wollen und sich für politische Themen interessieren:

In den letzten Kinderreporten plädierten über 90% der Kinder und Jugendlichen dafür, „in der Schule und in der Familie mehr mitbestimmen zu können“ (Deutsches Kinderhilfswerk e.V., 2020, S. 43).

Kinder interessieren sich für politische Themen wie Kinderrechte, Krieg, Armut, Umweltverschmutzung usw. (Haug, 2017, S. 261). Und bereits Erstklässler:innen können mit ihrem „politischen Vorverständnis, ihrem Interesse und ihrer Begeisterungsfähigkeit“ ihre Meinungen äußern und verfügen daher als „junge Staatsbürger“ (Abendschön & Vollmar, 2007, S. 223) über die Grundvoraussetzung für die aktive politische Teilhabe.

[9] Es ist daher Aufgabe des Sachunterrichts, an das jeweilige individuelle Vorverständnis und Interesse anzuknüpfen, dieses auszudifferenzieren, vielfältige Partizipationschancen zu eröffnen (Baumgardt, 2020) und durch positiv erlebte emotionale Erfahrungen im besten Fall aus einem situationalen ein dauerhaftes Interesse entstehen zu lassen.

## Literatur

- Alt, C. (Hrsg.). (2007). *Kinderleben - Start in die Grundschule: Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgardt, I. (2020). Partizipation in der Grundschule: Die Mitbestimmung von Kindern beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer. *Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*(1), 104–107.
- Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv - Journal für politische Bildung*(1), 28–44.
- Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2020). "Das Politische" - Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts. In S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts: Bd. 30. "Brüche und Brücken" - Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (S. 51–57). Klinkhardt, Julius.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Abs, H. J. (2020). Partizipation von Schüler\*innen. Differenzierungen im Anschluss an die International Civic and Citizenship Education Study 2016. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Freiburger Studien zur Politikdidaktik: Band 3. Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 93–114).

Verlag Barbara Budrich.

- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)*, 44(3), 185–201.
- Massing, P. (2007). Politische Bildung in der Grundschule: Überblick, Kritik, Perspektiven. In D. Richter (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung: Bd. 570. Politische Bildung von Anfang an: Demokratie-Lernen in der Grundschule* (S. 18–35). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Maywald, J. (2018). Kinderrechte - Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 967–990). Springer Fachmedien.
- Pohl, K. (2009). *Demokratiepädagogik oder politische Bildung - Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen?* TOPOLOGIK studie pedagogici e sociali. [http://www.topologik.net/POHL\\_Topologik\\_6.pdf](http://www.topologik.net/POHL_Topologik_6.pdf)
- Reinhardt, S. (2010a). Die domänenspezifische Kompetenz "Konfliktfähigkeit": Begründungen und Operationalisierungen. In I. Juchler (Hrsg.), *Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung: Bd. 9. Kompetenzen in der politischen Bildung*. Wochenschau-Verl.
- Reinhardt, S. (2010b). Was leistet Demokratie-Lernen für die Politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung* (1. Aufl., S. 125–141). VS-Verl.
- Wohnig, A. (2020). Aus sozialem wird politisches Lernen? Zur Wirkung und Ambivalenz des Demokratie-Lernens. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Freiburger Studien zur Politikdidaktik: Band 3. Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*. Verlag Barbara Budrich.

## Verfasserin

Dr. Iris Baumgardt  
 Professorin für Grundschulpädagogik Sachunterricht mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Universität Potsdam.

## Demokratische Bildung ohne eine Demokratisierung der Schule?

Hans Brügelmann

[1] Der Beitrag „Bildung und Demokratie von Anfang an“ von Fischer & Reinhardt hat mich fachlich und persönlich interessiert, weil ich mich seit über 50 Jahren mit den Möglichkeiten politischer Bildung in der Grundschule beschäftige (vgl. zusammenfassend Brügelmann 2022). Über diesen Zeitraum hinweg hatte das Thema in der didaktischen und pädagogischen Diskussion unterschiedliche „Konjunktur“ und auch das Potenzial bzw. die Grenzen einer demokratischen Bildung „von Anfang an“ wurden sehr unterschiedlich eingeschätzt. Gerade angesichts der starken Verkürzung von „Bildung“ in den empirischen Leistungsstudien auf Basiskompetenzen in den sogenannten „Hauptfächern“ Deutsch und Mathematik sowie in den Naturwissenschaften und im Fach Englisch ist es erfreulich, dass Fischer & Reinhardt Fragen politischer Bildung wieder mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen versuchen.

[2] Aktuell rührt mein Interesse von einem Auftrag des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2019 her, für den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung den Forschungsstand zum sozialen Lernen und zur politischen Bildung von Kindern in einer Expertise zusammenzufassen, die unter dem Titel „Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum“ veröffentlicht worden ist und auf die ich im Folgenden aus Platzgründen mehrfach Bezug nehmen werde (im Folgenden zitiert als „Expertise“).

[3] Aus dem hier kurz skizzierten Interesse waren es vor allem drei Stichworte in dem Beitrag von Fischer & Reinhardt, die meine besondere Aufmerksamkeit gefunden haben:

- die weite Perspektive „Bildung und Demokratie“ (im Titel) bzw. „Schule und Demokratie“ [Überschrift Kap. 6];
- das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen [25 ff.];
- die Betonung demokratischer Bildung „von Anfang an“ [Titel].

So interessant auch andere Passagen sind, z. B. zu den demokratischen Leitideen, ihren Spannungsverhältnissen und unterschiedlichen Auslegungen [9ff]: der knappe Raum verlangt eine Konzentration der Kommentare.

[4] Vorweg die Essenz meiner Anmerkungen schon einmal kurz zusammengefasst (Expertise, S. 5):

„- Schon Kinder entwickeln politisch relevante Vorstellungen und Haltungen– und diese können in der Grundschule über pädagogisch geplante Aktivitäten bzw. die Gestaltung der Lern- und Lebensbedingungen beeinflusst werden. Kinder sind dabei nicht als zu „formende“ Objekte zu sehen, sondern als selbstständige Persönlichkeiten, die von der Schule bei der Entwicklung ihrer Haltungen und Kompetenzen unterstützt werden.

- Politische Bildung leistet einen Teil-Beitrag zum Zusammenspiel von expliziten und impliziten, intentionalen und beiläufigen Sozialisationsprozessen – sie kann nur wirksam werden, wenn sie sich nicht auf fachliche Beiträge zum Sachunterricht beschränkt, sondern auch als Unterrichtsprinzip (in allen Fächern bzw. Lernbereichen) ausgelegt wird sowie selbst- bzw. mitbestimmte Arbeitsformen im Unterricht und ernsthafte Möglichkeiten zur Mitwirkung im Schulleben einschließt.

- Schulische Aktivitäten politischer Bildung müssen gleichzeitig Gegenwarts- und Zukunftsansprüchen gerecht werden, indem sie dazu beitragen, Kinder auf ihr späteres Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, aber auch helfen, schon aktuell die Rechte der Kinder auf Selbst- und Mitbestimmung umzusetzen. Dazu gehört auch, dass Schule sich in den Sozialraum öffnet und Kinder eine lebensnahe Vorstellung davon erhalten, was politische Vorgänge mit dem Leben von Bürgerinnen und Bürgern, Kindern und Familien zu tun haben.“

### Demokratie nur lernen – oder auch leben?

[5] In der Pädagogik wird das Verhältnis von Bildung und Demokratie meist instrumentell gesehen: Vorbereitung auf das (spätere) Leben in der Demokratie. Dieses Verständnis prägt auch die Ausführungen von Fischer & Reinhardt. Selbst wo es um Formen der Partizipation in der Schule im Sinne der institutionalisierten „Schülermitverantwortung“ [60] oder Aktionen von Schüler:innen außerhalb der Schule [61] geht, stehen für Fischer & Reinhardt die Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten für die Förderung zukünftiger Kompetenzen und Haltungen im Vordergrund. Es geht um „Politische Bildung für [Hervorh. HB] die Demokratie“,



wie das von Fischer & Reinhardt [59] zitierte Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 2020 ausdrücklich postuliert hat.

[6] Vermisst habe ich die Gegenwartsperspektive demokratischer Beteiligung schon in der Schule, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention im Vordergrund steht – und zwar unabhängig von ihrer pädagogischen Zukunftswirkung, die Fischer & Reinhardt [57ff.] durchaus anerkennen. Das „besondere Gewaltverhältnis“ zwischen Schüler:innen und Schule ist seit nunmehr 50 Jahren Vergangenheit (s. das sogenannte „Strafgefangenenurteil“ des BVerfG von 1972). Den Mitbestimmungsanspruch der Kinder aus eigenem Recht hat die Kultusministerkonferenz ausdrücklich als Anforderung an Unterricht und Schulleben bekräftigt (KMK 2006; 2009).

[7] Dieser Anspruch auf Partizipation in schulischen Angelegenheiten reicht weit über die von Fischer & Reinhardt [60ff.] beschriebene Mitwirkung der Schüler:innen in Gremien wie Klassenrat oder Schulparlament hinaus. Er betrifft auch das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht. So fordert die DeGeDe (2019, S. 5) eine grundlegende Öffnung des Unterrichts, um

- „Schüler\*innen an Entscheidungen auch über Ziele und Inhalte ihres Lernens zu beteiligen, z. B.
- individuell in Form von ‚Lernverträgen‘: Leistungsanforderungen werden gemeinsam geklärt und in persönliche Zielvereinbarungen übersetzt, d. h. mit jedem Kind auf seinen Entwicklungsstand weiterführende Anforderungen verabredet;
- gemeinsam über in der Gruppe entwickelte Projekte, die arbeitsteilig und kooperativ bearbeitet werden;
- institutionell im Klassenrat und Schulparlament, über die Vereinbarung von Regeln für das Zusammenleben, die nicht mehr von der Lehrerin oder der Schulleitung einseitig vorgegeben, sondern gemeinsam ausgehandelt und verbindlich gemacht werden.“

[8] Eine Öffnung des Unterrichts verlangt also mehr als die Wahl zwischen verschiedenen Arbeitsblättern oder mehr organisatorische Freiräume im Unterricht: Es geht um substantielle Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung von Schüler:innen. Deren Partizipation an Entscheidungen im Unterricht und über das Schulleben muss also schon aus Respekt vor den Kinderrechten erheblich gestärkt werden (Expertise, S. 33ff.). Daneben bleibt richtig, dass solche Erfahrungen auch für die Entwicklung einer demokratisch gesinnten und kompetenten Persönlichkeit bedeutsam sind. Allerdings sind derartige Transfer-Erwartungen aus informellen Alltagsbeziehungen in den stärker formalisierten politischen Raum umstritten.

## Politik wird von Menschen gemacht – oder?

[9] Es ist ein Gemeinplatz, dass soziales und politisches Handeln in verschiedenen Bezugssystemen stattfinden. Fischer & Reinhardt [19ff., 39, 43] arbeiten die Unterschiede noch einmal sorgfältig heraus. Handeln im Nahraum folgt anderen Logiken als Handeln auf Systemebene [25]. Aber Fischer & Reinhardt [39ff.] machen auch deutlich, dass es sich nicht um getrennte Welten handelt, sondern dass es Überschneidungen gibt. Gerade die Schule als formal geregelte soziale Einrichtung bietet sich als Brücke an zwischen den informellen, stark personenbezogenen Interaktionen in der Familie und in anderen sozialen Kleingruppen einerseits und den abstrakteren Normen und Abläufen in institutionell verfassten Beziehungen auf Systemebene andererseits (Expertise, S. 17ff.).

[10] Denn auch in persönlichen Beziehungen, schon im Sandkasten beim Kampf um das Spielzeug, aber auch beim Mannschaftssport, erst recht in Institutionen wie KITA, Schule und Betrieb geht es um Macht und Konflikt – zwei zentrale Kategorien politischen Handelns. Und umgekehrt begegnen sich selbst bei Gipfeltreffen der Mächtigen oder in den oberen Etagen von Unternehmen und Verbänden Menschen mit sehr individuellen Biografien, mit persönlichen Stärken und Schwächen, mit unterschiedlichen Haltungen und Kompetenzen.

[11] In allen diesen Feldern spielen die von Fischer & Reinhardt [50ff.] genannten Kompetenzen „in und für Demokratie“ eine wichtige Rolle: Perspektivenübernahme/Rollenübernahme; Konfliktfähigkeit; sozialwissenschaftliches Analysieren politisch-moralische Urteilsfähigkeit; Partizipation. Fischer & Reinhardt [28ff.] veranschaulichen dies eindrücklich mit ihrem Unterrichtsbeispiel „Vor dem Supermarkt“ zum Problem des Gruppendrucks, der auf allen Ebenen sozialen und politischen Handelns wirksam werden kann (s. auch die aktuelle medienpolitische Diskussion zu der Sorge, man könne „heute nicht mehr sagen, was man denkt“).

[12] Die genannten Kompetenzen und Einstellungen wurzeln in früh erworbenen Dispositionen und entwickeln sich aufgrund wachsender Erfahrung, wobei sie sich zunehmend nach Kontexten differenzieren, wie Fischer/ Reinhardt [39] im Anschluss an Piaget und Kohlberg betonen. Insofern müsste auch die Entwicklungspsychologie zu den

von Fischer/ Reinhardt [33ff.] genannten Bezugsdisziplinen gehören. Denn zu klären bleibt die Frage nach der Bedeutsamkeit früherer Erfahrungen im sozialen Alltag für das politische Handeln Erwachsener und nach den Möglichkeiten, die Entwicklung von kindlichen Konzepten und Einstellungen zu beeinflussen (Expertise, S. 18f., 22ff.).

### Selbst- und Mitbestimmung – ab wann?

[13] Angesichts des expliziten Titel-Akzents „von Anfang an“ verwundert es, dass in dem Beitrag von Fischer & Reinhardt die Grundschule nur dreimal [45, 62, 71] und die KITA gar nicht auftaucht. Andererseits ist es typisch für viele Konzeptionen der Politikdidaktik und des demokratischen Lernens den „Anfang“ in der Sekundarstufe zu suchen. Ein Grund dafür dürfte sein, dass politische Bildung lange Zeit mit *Politikunterricht* gleichgesetzt wurde – eine Einschränkung, die von Fischer & Reinhardt zu Recht kritisiert wird, indem sie auf die Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz verweisen, in der nicht nur der „Unterricht bildet, sondern auch das Zusammenleben im Alltag der Klasse und Schule“ [57].

[14] Zusätzlich werden immer wieder zwei Argumente angeführt (Expertise S. 11): zum einen der bereits oben verworfene Einwand, Einstellungen und Verhaltensweisen, die in persönlichen Beziehungen des Alltags erworben werden, seien nicht relevant für Anforderungen in den stärker institutionalisierten politischen Prozessen; zum anderen die Sorge, die Komplexität und Abstraktheit institutioneller Prozesse überfordere Grundschul Kinder in kognitiver Hinsicht. Dieser Vorbehalt kann aber für jeden Gegenstand schulischer Arbeit geltend gemacht werden: ob Mathematik, ob Orthographie und Grammatik, Physik oder Biologie – in allen Fächern (und Lebensbereichen) entwickeln Kinder vorläufige Vorstellungen, die sie mit wachsenden Erfahrungen differenzieren. Diese sind deshalb nicht als „falsch“ abzuwerten, sie lassen sich auch gar nicht vermeiden, vielmehr sind sie als sogenannte „Prä-Konzepte“ zum Ausgangspunkt für weitere Erfahrungsmöglichkeiten und Lernprozesse zu machen (Expertise, S. 18f.).

[15] Empirische Studien in den USA und inzwischen auch in Deutschland zeigen, dass sich schon Grundschul Kinder für politische Ereignisse, Personen, Institutionen und Regeln interessieren und dass sie aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen nicht nur Einstellungen, sondern auch Erklärungsversuche entwickeln, die für die weitere Entfaltung

ihres politischen Denkens und ihrer Haltungen bedeutsam sind (vgl. z. B. van Deth u. a. 2007; Expertise, S. 12ff.). Allerdings sind die politischen Vorstellungen und Einstellungen der Kinder stark durch das familiäre Umfeld geprägt, so dass es schon mit Beginn der Grundschule zwischen ihnen große Unterschiede gibt.

[16] Weitere Untersuchungen ermutigen dazu, daraus einen Bildungsauftrag für die Grundschule abzuleiten (s. auch die Beiträge zu Richter 2007 und zu Baumgardt/Lange 2022), denn die vorliegenden Forschungsbefunde belegen,

„(...) dass bereits die Grundschule durch die Thematisierung von politisch relevanten Inhalten im Sachunterricht, aber auch durch Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht und im Schulleben die Entwicklung der kindlichen Vor- und Einstellungen befördern kann, dass die Wirksamkeit solcher Partizipationsformen aber in hohem Maße von der Umsetzung durch die Lehrpersonen in der einzelnen Schule abhängt.“ (Expertise, S. 30)

[17] Diese Ermutigung ist besonders wichtig, weil Lehrplan- und Schulbuchanalysen, aber auch Unterrichtsbeobachtungen und Schülerbefragungen zeigen, dass politische Themen auch heute noch in der Grundschule nur eine geringe Rolle spielen (Expertise, S. 8f., 31). Ähnlich deprimierend sind die Befunde zu konkreten Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und auf Schulebene (Expertise, S. 32ff.).

[18] Insofern sind pädagogische und didaktische Impulse wie aus dem BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“ und Projekten der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ wichtig. Und auch Netzwerke wie „Blick über den Zaun“, „Schule im Aufbruch“, „Starke Grundschulen“ des Grundschulverbands sowie die Aktivitäten der Akademie des Deutschen Schulpreises können helfen, die (Weiter-)Entwicklung der sehr unterschiedlichen Praxis in den Schulen anzuregen und zu unterstützen (Expertise, S. 39ff.).

### Eine kurze Bilanz

[19] Der Anspruch „Bildung und Demokratie von Anfang an“ impliziert zwei Folgerungen, die über den Beitrag von Fischer & Reinhardt hinausgehen: Es geht unter dieser Leitidee nicht nur um die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf ihre zukünftige Rolle in einer demokratischen Gesellschaft, sondern auch um die Respektierung ihrer aktuellen Rechte auf Selbst- und Mitbestimmung in einer Schule, die sich selbst als demokratische Institution versteht. Und: Maßnahmen politischer

Bildung müssen umfassender als bisher angelegt sein und in den folgenden Dimensionen stimmig aufeinander bezogen werden (Expertise, S. 10):

„- einerseits als Fachunterricht (in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts), der über politische Sachverhalte informiert und Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt, darüber hinaus aber auch

- als Unterrichtsprinzip, das Aufmerksamkeit für Norm- und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u. a. bei einer Lektüre mit sozialen Konflikten oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Ethik- oder Religionsunterricht;

- als Anforderung an Arbeits- und Sozialformen im Unterricht, d. h. als Forderung und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen, z. B. bei Freiarbeit im offenen Unterricht;

- als Leitidee für die Gestaltung des Schullebens, z. B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von Schüler\*innen in Entscheidungsgremien wie Klassenrat oder Schüler-/Schulparlament.“

Fazit: Demokratische Bildung kann nur gelingen in einer demokratisch verfassten Schule.

## Literatur

Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.) (2022, im Druck): *Young Citizens. Handbuch für die Politische Bildung in der Grundschule*. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Brügelmann, H. (2022, im Druck): *Politische Bildung in der Grundschule: eine Bestandsaufnahme*. In: Baumgardt/Lange (2022, im Druck).

DeGeDe (2019): *Demokratiepädagogik & offener Unterricht*. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik: Berlin, in Kooperation mit dem Grundschulverband: Frankfurt. In: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/10/degede-demopad-unterricht-21x21-8s-rz-web.pdf> [18.8.2021]

Expertise = Brügelmann, Hans (2020): *Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern*. Expertise im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. In: <https://t1p.de/DJI-expertise> [15.12.2022]

Fischer, Christian/ Reinhardt, Sibylle (2022): *Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten*. In: *Bildung und Demokratisierung* Nr. 1.

KMK (2006): *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. In: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf) [Abruf: 19.8.2021]

KMK (2009): *Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – II A –. In: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [Abruf: 19.8.2021]

Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*, Band 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn. (Erstauflage bei Wochenschau Verlag: Schwalbach).

van Deth, Jan Willem, u. a. (Hrsg.) (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

## Verfasser

Dr. Hans Brügelmann, em. Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen

## Demokratiebildung – Philosophische Schlaglichter

Marie-Luisa Frick

[1] In ihrem Aufsatz werfen Christian Fischer und Sibylle Reinhardt grundsätzliche Fragen zur Demokratiebildung auf, von denen auch jene sich angesprochen fühlen sollten, die primär Demokratietheorie betreiben, sich aber auch dafür interessieren, wie Demokratie gestärkt werden kann – allen voran in der nächsten Generation. Die zentralen Thesen des Aufsatzes sind schlüssig argumentiert und die Erörterung der Gleichgewichtsübungen, die jeweils nötig erscheinen, um Demokratiebildung nicht in selbstgefährdende Extreme zu stürzen, überzeugt durchwegs. In dieser Hinsicht ist der vorliegende Kommentar keine Entgegnung, sondern versteht sich vielmehr als Versuch, einzelne angesprochene Aspekte vertiefend oder ergänzend auszuleuchten, und dies aus einer philosophischen Sichtweise.

[2] Wie andere politische Systeme besteht auch für demokratisch verfasste Staaten eine Notwendigkeit zur Tradition, das heißt dazu, Heranwachsende in ihrem System zu beheimaten (vgl. Frick 2022). Darüber hinaus bedürfen Demokratien aber Demokratiebildung bzw. -erziehung als sie eben nicht nur bestimmten (Gruppen von) Menschen politische Souveränität zuweisen, sondern allen ihren Mitgliedern und damit politische Mündigkeit universalisieren. Wenn nun jede und jeder dem Konzept nach gleich souverän, also zur politischen Mitbestimmung berechtigt ist, kann es nicht egal sein, in welchem Maße Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens tatsächlich mündig sind. Meinungskompetenz, das heißt die Fähigkeit, die eigene Meinung wohlüberlegt und gut informiert zu bilden und begründet vorzubringen als auch die Fähigkeit, Meinungen anderer kritisch zu beurteilen, steht daher im Zentrum der politischen Bildung in Demokratien bzw. Demokratiebildung.

### Zielkonflikte

[3] Zwar thematisiert der Text mögliche Konflikte, die in Zielen von Demokratiebildung angelegt sind und nennt dabei konkret die Spannung zwischen abstrakten Ideen einerseits und der Praxis andererseits sowie die Inkongruenz von sozialem und politischem Lernen [6]. Dies sind aber näher besehen

keine Spannungen, die zwischen den Zielen demokratischer Bildung als solchen vorliegen können, die Fischer und Reinhardt als "Mündigkeit und Demokratiefähigkeit" angegeben [5]. Hier würde ich zu bedenken geben, dass ein weiteres Ziel politischer Bildung allgemein – und daher auch für jene unter demokratischen Vorzeichen – von Bedeutung ist und dass erst, wenn dieses Ziel expliziert und in seiner Stellung konkret zu Mündigkeit betrachtet wird, ein tatsächlich grundlegender Zielkonflikt vor Augen tritt: der Konflikt zwischen dem Ziel, junge Menschen zur Mündigkeit zu erziehen und innerhalb einer Demokratie zu beheimaten. Letzteres kann sich nicht nur darauf beziehen, die Adressaten von Demokratiebildung mit Informationen und Kenntnissen auszustatten, die nötig sind, um sich innerhalb des eigenen konkreten politischen Systems zu orientieren und Möglichkeiten der Mitgestaltung zu nützen. Letztlich müssen Demokratien auch danach trachten, dass ihre heranwachsenden Staatsbürgerinnen und Staatsbürger (in spe) dieses politische System auch grundsätzlich wertschätzen oder zumindest die Hoffnung auf seine fortwährende Weiterentwicklung und Verbesserung nicht völlig vermissen lassen. Wie aber lässt sich eine solche affektive Bindung an die Demokratie erreichen, ohne zugleich das Bildungsziel Mündigkeit zu kompromittieren? – Letztlich nur, und das geht aus dem Aufsatz von Fischer und Reinhardt jedenfalls hervor, mittels entsprechender Balance. Auf den Punkt gebracht: Neutralität nein, aber keine zu engen, autoritativen Meinungskorridore, die es jungen Menschen verunmöglichen, eigenständige Positionen zu beziehen, die vielleicht nicht unproblematisch sein müssen, aber immer noch innerhalb eines demokratisch zulässigen Rahmens sich befinden.

### *Mündige Demokratieablehnung?*

[4] Allerdings entzieht sich dieser so beschriebene grundlegende Zielkonflikt zwischen Mündigkeit und/oder Beheimatung der Betrachtung, wenn die Frage nach zulässigen Standpunkten immer schon verknüpft wird mit einem so genannten "demokratischen Rahmen" oder auch "demokratischen Werten", die verbindlich sein und bleiben müssten, selbst wenn diese, wie treffend im Aufsatz gezeigt,

ohne weitere Ausdeutungen und theoretische Ausdifferenzierungen weitgehend wertlos für das Ziehen solcher "roter Linien" sind. Darauf werde ich noch eingehen. Aber zunächst noch einmal zu unserem Zielkonflikt demokratischer Bildung: Ist es denkbar, dass ein junger Mensch mündig demokratischeskeptisch oder sogar anti-demokratisch eingestellt ist? Etwa, weil vermeintliche Schwächen real existierender demokratischer Systeme in Sachen Krisenbewältigung in seinen oder ihren Augen zu schwerwiegend sind oder auch weil Volkssouveränität kein gottgewolltes Konzept sei? Wäre es also möglich, dass jemand die Versuche, ihn oder sie im demokratischen System zu beheimaten, bewusst und meinungskompetent zurückweist? Wenn diese Frage nicht kategorisch mit "Nein" beantwortet wird und nicht in jeder Demokratieskepsis oder -kritik immer schon Ausdruck von Unmündigkeit erblickt wird, stellt sich nicht primär die Frage, wann Adressaten von Demokratiebildung noch den (näher zu bestimmenden demokratischen) Rahmen oder die (ebenfalls erst auszubuchstabierenden) demokratischen Werte teilen. Zu klären wäre dann auch oder überhaupt erst: Inwieweit und konkret mit Blick auf ihr Ziel, zur Mündigkeit zu erziehen, kann Demokratiebildung Vorbehalten der Demokratie gegenüber bzw. ihrer Ablehnung entgegenwirken ohne sich den Überredungs- und Eintrichterungsmethoden nichtdemokratischer politischer Systeme anzunähern? Anders formuliert: Wieviel Demokratieerziehung verträgt Demokratiebildung?

### *Demokratie kontrovers*

[5] Dies ist eine Herausforderung für Demokratiebildung, die in offenen Gesellschaften mit relativ frei zirkulierenden Meinungen und in einer globalen Welt, in der Demokratien neben autoritären bzw. despotischen Regimen koexistieren (müssen), nicht unterschätzt werden sollte. Am ehesten lässt sich auch dafür der Vorschlag [18] aufgreifen, diesen Konflikt und damit die selbstauferlegten Grenzen der Demokratiebildung hinsichtlich ihrer Methoden mit den Adressaten dieser Bildung selbst zu erörtern. Entsprechend dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses – den Fischer und Reinhardt zurecht als unhintergehbaren, wenn auch in seiner Konkretisierung streitbaren Orientierungsanker verteidigen (vgl. auch Reinhardt 2016) – müsste Demokratie selbst als politisches System behandelt werden, das immer schon umstritten ist und nicht nur historisch umstritten war. Vielleicht ist gerade dann mit einem günstigen Nebeneffekt dahingehend zu rechnen, dass diejeni-

gen, die mündig zur Einstellung gelangen, demokratische Systeme sind allen Konkurrenzmodellen vorzuziehen, begreifen, wie wichtig es ist, nicht nur gute Argumente für die Demokratie zu haben, sondern bessere.

### **Geteilter Rahmen, demokratische Werte?**

[6] Wie Fischer und Reichardt deutlich machen, ist es alles andere als selbsterklärend, was genau demokratische Werte sind und was dementsprechend ein geteilter demokratischer Rahmen ist, innerhalb dessen meinungspluralistische Großzügigkeit walten kann und jenseits dessen "Haltung" angesagt ist. Die (scheinbare) Offenheit und Unspezifität abstrakt-normativer Ideen wie Volkssouveränität, Gleichheit, Grundrechte, Menschenwürde etc. erlaubt zwar einerseits Orientierung an einem "gemeinsame[n] Wertehorizont" [13], erschwert andererseits aber gerade die trittsichere Balance zwischen zwei konkreten Gefahren. So warnen Fischer und Reinhardt vor undeutlichen "roten Linien", denn "[b]estimmte Ausdeutungen der normativen Leitideen sind nicht mit Demokratie vereinbar" [14]. Auf der anderen Seite beschreiben sie auch das Risiko, dass unter "demokratisch" nur dasjenige verstanden wird, das eine "ganz bestimmte politische Ausrichtung" als solches ausweist [15]. Dies wäre dann eine vorschnelle bzw. problematische Verengung des demokratischen Diskusraumes mit entsprechender Ausgrenzungsdynamik. Was also angesichts dieser beiden zu meidenden Polen benötigt würde, ist ein konzeptioneller Minimalismus, der umso verbindlicher eingemahnt bzw. beworben werden kann. Unterschiedliche Auffassungen über Demokratie oder auch Grundrechte wären dann kein Problem, wenn darüber, was das "Herz" der Demokratie ist oder worin das Wesen von Grundrechten liegt, Einvernehmen bestünde. Wenn also zwischen *rahmenden* und *gerahmten* politischen Konflikten (klarer) unterschieden werden könnte (vgl. auch Frick 2017). Auffassungsunterschiede in solch konflikthaftem Konsens ausgedrückt können sogar demokratisch wertvoll sein, als sie zur Meinungsbildung beitragen können und zu Diskussionen motivieren, in denen sich Akteurinnen und Akteure als demokratische Subjekte unter anderen gleichberechtigten demokratischen Subjekten erfahren (oder gewissermaßen sogar erst konstituieren) können.

[7] Woher einen solchen konzeptionellen Minimalismus mit verbindlichem Charakter nehmen? Oder anders gefragt: wie zu ihm gelangen? Ihn allein mit den Adressaten von Demokratiebildung jeweils

selbst auf Augenhöhe auszuhandeln, ist keine attraktive Option, soll doch ein derartiger Konsens innerhalb eines demokratischen Gemeinwesens möglichst universal verbindlich sein. Wichtig wäre es daher, dass die politischen Bildner bzw. Lehrpersonen mit einem entsprechenden Grundgerüst immer schon ausgestattet sind und ihren Adressaten bzw. Schülerinnen und Schülern auch dann immer gedanklich einen Schritt voraus sein können, wenn sich schwierige Fragen darüber stellen, was eigentlich mit Demokratie (un)vereinbar ist oder grundrechtlich (un)verhandelbar ist.

### Schale Theorie? Ein Plädoyer für die Philosophie

[8] Dass Fischer und Reinhardt neben der Politikwissenschaft als wichtige Bezugswissenschaften zwar auch "die Soziologie, die Wirtschaftswissenschaften und die Rechtswissenschaft" [33] anführen, die Philosophie aber nicht, sollte nicht nur Vertreter und Vertreterinnen dieser Disziplin irritieren. Denn in der Philosophie ist über die Politische Philosophie und politische Ethik wie in keiner anderen Disziplin das aufgehoben, was Demokratiebildung benötigt, um ihre eigenen normativen Grundlagen zu verstehen. Es wäre daher zu kurz gegriffen, mit Blick auf philosophische Theorien zu meinen, aus ihnen ergäbe sich "aber womöglich außer Postulaten nichts Konkretes" [64]. Das ist schon durch die Dilemma-Methode relativiert, die Fischer und Reinhardt überzeugend als Anleitung zur demokratischen Konfliktfähigkeit vorstellen. Dilemmata zu verstehen und mögliche Lösungsversuche anhand multipler theoretischer Perspektiven durchzudenken, ist philosophische Kernarbeit. Ebenso die Sokratische Methode im Sinne des Aufspürens und Offenlegens von Vor-Urteilen und Fehlschlüssen, die sich zur Vermittlung eines konzeptionellen Minimalismus mit verbindlichem Charakter bei demokratischen Werten – oder besser: Prinzipien – hervorragend eignet. Aber auch diese Methode hat theoretische Voraussetzungen, die auf philosophische Theorie bezogen sind.

[9] Nicht alles, was philosophische Theorien leisten können, wird sich unmittelbar in Unterrichtsplanungen übersetzen lassen. Aber darum ginge es auch nicht, wenn Lehrpersonen zunächst selbst einmal verstehen müssen, woraus sich das Mehrheitsprinzip ableiten lässt, welche Dimensionen von Gleichheit es gibt, wie sich demokratische Minderheitenrechte von ethnischen/religiösen/kulturellen Minderheitenrechten unterscheiden oder weshalb Menschenrechte und demokratische Grundrechte

nicht dasselbe sind, um nur einige "Essentials" fundierter Demokratiebildung zu nennen. Um diese Zusammenhänge zu verstehen und wiederum für andere verstehbar zu machen, müssen Demokratiebildner und -bildnerinnen in politischer Theorie und Ideengeschichte geschult sein. Eine unmittelbare "Transformation in Unterricht" [64] wäre damit als Erwartung nicht zu verbinden, sehr wohl aber eine Transformation des Unterrichts, geht es doch gleichsam um eine *Demokratiebildung der Demokratiebildung*. Ohne die Unterstützung der Philosophie erscheint das als unmögliches Unterfangen. Der Zusammenarbeit von Politischer Bildung/Fachdidaktik und Philosophie sollte daher in Zukunft ebenso wie der philosophischen Ausbildung von Politischen Bildnern und Lehrpersonen ein weit größeres Gewicht zukommen.

### Demokratische Tugenden

[10] Eine weitere spannende Frage, die der Text von Fischer und Reinhardt aufwirft, ist jene nach den Kompetenzen, die aspirierende Vollmitglieder eines demokratischen Gemeinwesens sich aneignen müssen, wobei sie im Besonderen die Konfliktfähigkeit und die Fähigkeit zu "zivilem Streit" betonen [52]. Das Verstehen von Konflikten und das empathische Nachempfinden konfligierender Standpunkte fallen ebenso unter diese Kompetenz wie das Aushalten von Kritik und Widerspruch. Aus Sicht der politischen Philosophie/Ethik kann man hier auch von demokratischen Tugenden sprechen, die es zu erwerben gilt, zumal die ursprüngliche Bedeutung von Tugend im Sinne von Tauglichkeit bzw. Tüchtigkeit dem pädagogischen Kompetenzbegriff ohnehin sehr nahe kommt. Tugenden müssen eingeübt werden, dann können sie Menschen als geronnene Haltung durch das Leben tragen, ohne dass sie sich ständig fragen müssen "Was soll ich tun?", da sie bereits jemand geworden *sind*, der oder die zu bestimmten Handlungen eine Disposition hat.

[11] Was diese Tugenden inhaltlich besehen sein sollen, auch das könnte wiederum selbst zum Gegenstand von kritischer, das heißt erörterungsorientierter Demokratiebildung gemacht werden. Freilich erst, wenn man Demokratie soweit verstanden hat, um zu erkennen, welcher Tugenden auf Seiten seiner Mitglieder ein demokratisches Gemeinwesen ganz besonders bedarf: Allen voran Diskurstapferkeit (sich nicht gegen Kritik immunisieren oder sie verunglimpfen zum Beispiel als "Diskriminierung" oder auch sich im Sinne diskursiver Zivilcourage gegen Herabsetzungen anderer

einsetzen), Mitgefühl (für die Zumutungen, die demokratische Entscheidungen für demokratische Minderheiten darstellen können) und daraus erwachsende Kompromissfähigkeit, oder auch "radikale Toleranz" (um sich auf andere Standpunkte überhaupt einlassen zu können und in Alternativen denken zu lernen, vgl. Blanck 2019).

[12] Mit dem Fokus auf demokratische Tugenden lässt sich vielleicht auch besser verstehen, wie die von Fischer und Reinhardt unterschiedenen Ebenen der Demokratie – als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform [43] – zusammenhängen (können). Auch wenn die Beherrschung prosozialer Verhaltensweisen im sozialen Nahraum [...] nicht automatisch mit Demokratiefähigkeit gleichzusetzen [ist]" [20] und zwischen sozialem Lernen und politischem Lernen mehr als eine singuläre Übersetzungsleistung liegt, könnte mit der Idee von spezifisch demokratischen Tugenden ein Ansatz vorliegen, den es weiter zu verfolgen sich lohnt, um den Herausforderungen der Demokratiebildung reflektiert zu begegnen und ihre Möglichkeiten besser auszuschöpfen.

## Literatur

- Blanck, Bettina (2019): "Wege zu aufgeklärter Toleranz durch erwägungsorientierte Bildung von Anfang an", *Politische Psychologie* 7/2, S. 228-244.
- Frick, Marie-Luisa (2017): *Zivilisiert streiten. Zur Ethik politischer Gegnerschaft*. Ditzingen: Reclam.
- Frick, Marie-Luisa (2022): "Was soll, was darf politische Bildung?", in: *Neutralität ist auch keine Lösung! Zur Legitimation politischer Bildung*, hrsg. von Alexander Wohnig, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, im Erschein.
- Reinhardt, Sibylle (2016): "Fahrlässige Kritik am Konsens, seine emanzipatorische Funktion und notwendiger Streit", in: *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der Politischen Bildung*, hrsg. von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 1793, S. 269-275.

## Verfasserin

Marie-Luisa Frick, Dr., PD, Assoz.Prof.  
Institut für Philosophie, Universität Innsbruck

## Zwischen Kluft und Schnitt. Anmerkungen zu politischen Weltverhältnissen

Werner Friedrichs

### 1. Vom Schnitt zur Kluft

[1] Die Diskussion um die Epistemologie hat in den Sozialwissenschaften in den zurückliegenden Jahrzehnten insbesondere im internationalen Kontext eine bemerkenswerte Beschleunigung erfahren. Und es ergibt einen gewissen Sinn, tatsächlich von Beschleunigung zu sprechen und nicht von Brüchen oder Paradigmenwechseln. Die nachfolgende, skizzenhafte Rekonstruktion dieser Entwicklung hat den Zweck, ein implizites, epistemologisches Denkschema im Text von Christian Fischer und Sibylle Reinhart freizulegen. Die Konsequenzen, die sich aus diesem Schema ergeben, werden in einem weiteren Schritt aufgezeigt.

[2] Die für uns immer noch maßgebliche Aufklärung hat im 17ten Jahrhundert in einer revolutionären Geste den himmlischen Kosmos zerstört und die Geometrisierung des Raumes eingeleitet. Sie hat den Weg von „der geschlossenen Welt der Antike zur offenen Welt der Moderne“ (Koyré 1969, S. 8) geebnet. Der umgebende Himmel wurde als absolute Referenz aufgelöst, und spätestens mit Kant wurde von einer vertikalen Differenz zwischen extramundan (Gott) und mundan (Welt) auf eine horizontale Differenz zwischen erkennendem Subjekt und (un)erkennbarer Welt umgestellt.

[3] Fortan ging es nicht mehr um von der Theologie verwaltete, exklusive, kontemplative Einsichten in höhere Gesetze, sondern um die Frage, was der Mensch auf der Erde über die Welt wissen kann. Ermöglicht wurde dies durch die von Kant getroffene Unterscheidung zwischen transzendental und empirisch. Transzendente Größen beschreiben die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, in empirischen Daten kommt die irdische Realität zum Ausdruck. Der Vorteil dieser Operation bestand darin, nicht mehr verzweifelt auf göttliche Offenbarungen absoluten Wissens hoffen zu müssen, sondern Gegenstände und Phänomene relativ zu den sie erzeugenden Erkenntnispraktiken (Onto-Epistemologie) behandeln zu können.

[4] Statt sich im Schneidersitz wartend vor brennende Büsche zu setzen und auf Zeichen aus dem

Jenseits der Welt zu warten, wurde damit ein tätiges Erkennen, ein *Gebrauch* inmitten „komplexer historischer Prozesse“ (Foucault 1990, S. 46) zum *modus operandi* der Aufklärung. Die moderne Wissenschaft entwickelte Erkenntnisapparate, mit deren Hilfe sich neue Welten realisieren ließen – „Apparate zur Erzeugung von Zukunft“ (Rheinberger 2006, S. 25). So ergibt sich aus der transzendentalen Kategorie der Zeit die Möglichkeit eines kontinuierlichen Bewusstseinszusammenhangs. Oder es ist mittels moderner Techniken und Praxen des Sehens (vgl. Schürmann 2008), der Einführung einer „symbolischen Form“ (Panofsky 1980) des Blicks oder der Einrichtung von Schauplätzen und Panoramen möglich (vgl. Plessen/Giersch 1993), ein allgemeines Subjekt auf einen Ausblick *vor* die Welt zu stellen. Die Vorzüge dieser „Existenzweise“ (Latour 2014) sind enorm. Statt über besetzte Tierleiber zu spekulieren, kann man einfach Fleisch essen; statt Thors Zorn zu fürchten, kann man einfach eine Wettervorhersage erstellen; statt Mikro-Makro-Kosmischen Ableitungsregeln zu folgen, kann man einfach nach Intentionen handeln.

[5] Die Freiheitsgewinne der Moderne verdanken sich – und das ist entscheidend – nicht einer wahreren oder angemesseneren Erkenntnis *der* Welt. Sie sind Effekt einer neuen Form des Selbst-Welt-Verhältnisses. Dabei handelt es sich nicht um eine andere Perspektive, eine kognitive Spielerei, nicht um Vexier- und Trugbilder, gar um die Entfernung oder den Vorstoß zum „Eigentlichen“. Sondern um eine veränderte, politische Konstitution des Selbst und seiner *Umwelt* – ein anderes „mapping“ (Chandler 2018, S. 33ff.), eine andere Realisierung der Weltverhältnisse. Durch die Etablierung und die fortgesetzte Wiederholung der modernen ontoepistemischen Praxis wird ein modernes Selbst-Umwelt-Verhältnis erzeugt und aufrechterhalten.

[6] Zum Weltzugangshindernis („obstacle épistémologique“ (Bachelard 1947, S. 13ff.)) wird diese Gegenüberstellung, wenn sie nicht als Effekt der modernen Existenzweise eingeordnet wird (vgl. dazu nach wie vor Latour 2008). Wenn die „Erfin-



„dung des Mentalen“ (Rorty 1987, S. 27ff.) überhöht wird und nicht mehr als Produkt einer Erkenntnispraxis eingeordnet wird, sondern als eigenständiger Seinsbereich. Genau darin besteht der „Rahmenirrtum“ der Moderne: „Die Wirklichkeit, die ich erkennen will, befindet sich außerhalb des Geistes; meine Erkenntnis dieser Realität ist im Inneren.“ (Dreyfus/Taylor 2016, S. 12) Aus der Weise, Weltverhältnisse zu realisieren (zu „verweltlichen“ (*worlding*) (Haraway 2018)), werden unterschiedliche Blicke *auf die Welt*. Aus der Aspiration, dem „Tentativen“ (Rheinberger 2021, S. 11) des „agentiellen Schnitts“ (Barad 2012, S. 20), der das Subjekt-Umwelt-Verhältnis erzeugt, wird die ausgehärtete Kluft eines bereits bestehenden Subjekt-Objekt-Verhältnisses. Eine Kluft zwischen Denken und Realität, zwischen Theorie und Praxis.

## 2. Zerklüftete Lernlandschaften?

[7] Diese Kluft markieren auch Christian Fischer und Sibylle Reinhardt in ihrem Beitrag: „Ein andauerndes Problem in der Politikdidaktik ist die *Kluft* zwischen Theorie und Praxis und eine zentrale Aufgabe ist unseres Erachtens, diese *Kluft* zu schließen.“ [Herv., W. F.] [64] Nun ist allein die Wortwahl „Kluft“ noch kein hinreichender Hinweis darauf, dass der Unterschied zwischen Subjekt und Welt als ontologisierte Ausgangssituation interpretiert wird. Die „Kluft“ könnte auch als Ergebnis materieller, gesellschaftlicher Einrichtungen und Praxen, mithin als „Schnitt“ im oben erläuterten Sinne verstanden werden. Zumal der „Rückbezug zum konkreten Leben“ [44] Orientierungspunkt bleiben soll.

[8] Einen Anhaltspunkt für die Antwort auf die Frage, ob eine ontologische Kluft oder ein produktiver Schnitt zugrunde gelegt wird, liefert die Metapher der „Brücke“ [32]. Sie soll zwischen der Ebene des Nahraums und der der Politik errichtet werden. Die „nahräumlich-soziale Ebene“ [7] bezeichnet das subjektiv-lebensweltliche Umfeld, das von einer „öffentlich-politischen Ebene“ (ebd.) unterschieden wird. Kluften bleiben aber unter Brücken bestehen. Es ist eben nicht die Rede von einem Weg oder einem Pfad, der zwei Areale verbindet. Hier könnte man sich Übergangszogen, Ausfransungen oder Verschachtelungen vorstellen. Im Spiegel der „Brücke“ erscheinen dagegen verschiedene Seiten, getrennte Ufer.

[9] Die von Klüften durchzogene Lernlandschaft wird in einer weiteren Differenz theoretisiert: in

der Unterscheidung zwischen der „demokratische[n] Makroebene“ und der „demokratische[n] Mikroebene“ [2]. Damit beziehen sich Fischer & Reinhardt auf eine weitverbreitete sozialwissenschaftliche Annahme (vgl. immer noch klassisch Coleman 1990), die abermals zwischen einer individuellen Ebene und einer strukturellen politischen Ebene differenziert. Von Interesse ist hier weniger, dass sie auf diese Unterscheidung Bezug nehmen. Entscheidend ist vielmehr, dass sie diese Unterscheidung als Ausgangspunkt (und nicht als Ergebnis) nutzen. Dabei ist die Plausibilität eines solchen Ausgangspunktes mindestens strittig. Er führt nicht selten zu Makro- oder Mikroreduktionismen (vgl. etwa Delanda 2006, S. 4ff.) – d. h., die schlussendliche Rückführung politischer Prozesse auf Strukturen (z. B. strukturelle Systemtheorie) oder den (vereinten) Willen von Individuen (methodologischer Individualismus).

[10] Aus dem Blick gerät dadurch, dass die Gegenüberstellungen von Individuum und Struktur, Einzelnen und Vielen, Besonderen und Allgemeinen, Bürgerinnen und Volk das Ergebnis eines politischen Schnitts, einer operativen Unterscheidung (vgl. Luhmann 2002, S. 66ff.)<sup>1</sup> sind. Durch den Schnitt werden die vielfältigen Verwicklungen von Begehren, Kräften, Körpern, Bewegungen, Verschränkungen, wilden Zusammenkünften, kursierenden Affekten, ansteckenden Aufregtheiten, sich verdichtenden Aggressionen einer amorphen Vielheit, einer *multitude*, in ein Volk von Individuen aufgetrennt (vgl. Virno 2019). Aus einer unzählbaren „Unmenge“ (Becker/Cuntz/Kusser 2008) werden die vereinzelt Vielen und die gegenüberliegenden Strukturen (vgl. statt vieler Saar 2013). Aus Unordnung (*noise*) wird Ordnung (*order*) (vgl. Foerster 1993). Aus dem Blick gerät damit außerdem „the side of the social“ (Schatzki 2002), d. h. die Frage danach, welche Installationen, Arrangements, öffentlichen Einrichtungen, Praxisbündel, Architekturen, Ausstellungen, Plätze und Aufteilungen diesen Schnitt aufrechterhalten. Welche wiederholten Rituale, Einbindungen, Assoziationen, Nachahmungen, Inanspruchnahmen zur Bildung von Individuen beitragen.

[11] Wenn man, wie Fischer & Reinhardt, diese weltkonstituierende Ebene des politischen Schnitts beiseiteschiebt und die Demokratie allein vom Ergebnis dieses Schnitts, von der Kluft zwischen Individuen und Politik betrachtet, erscheint sie überwiegend in relativ abstrakten, kodifizierten Leitideen: „Menschenwürde und Grundrechte wie Meinungsfreiheit, Recht auf freie Entfaltung der

Persönlichkeit, Schutz des Lebens, Schutz des Eigentums sowie demokratische Prinzipien wie Volkssouveränität, Mehrheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, Minderheitenschutz oder das Sozialstaatsprinzip.“ [9] Zugänglich werden diese Leitideen dann auf der anderen Seite: im Nahraum der Lebenswelt.

[12] Deutlich wird dies am Unterrichtsbeispiel, das Fischer & Reinhardt anführen [28]-[32]: In einem fiktiven Szenario vor einem Supermarkt gerät Conrad in eine soziale Situation, in der er von zwei potenziellen Freund\*innen (Tom und Luna) zu einem Diebstahl aufgefordert wird. Die Aufgabenstellung schematisiert die Situation dann wie folgt: Er zögert, weil er zwischen dem nahräumlichen Zugehörigkeitsversprechen und den öffentlich-politischen, rechtlichen Vorgaben abwägen muss. Die Brücke besteht nun darin, dass ein Ladendiebstahl – wenn er angezeigt wird – rechtliche Konsequenzen im Nahraum hat. Die Ausgestaltung und Konkretion der Konsequenzen erfolgt auf der öffentlich-politischen Ebene.

[13] Demokratie wird hier in der Kluft zwischen privat und öffentlich nur in ihrer idealisierten, liberalen Schreibweise erfahrbar: Einzelne vs. Allgemeinheit. In einer bildungstheoretischen Lesart der Politik ist dieses Verständnis von Demokratie aber eine „Wiederholung der antiken antidemokratischen Polemiken“ (Lorey 2020, S. 36). Vielmehr geht es in der Demokratie um die gemeinsame Ermächtigung, Dinge zu tun (vgl. ebd., 36ff. und passim). Viel interessanter als die Frage, wie Conrad mit der Kluft von sozialen Nahraumerfordernissen und den diesen widerstrebenden Anforderungen der politischen Ebene umgeht, wäre in diesem Sinne die Frage, mit welchen konkreten Mitteln eines Schnittes diese Situation hervorgebracht wird. Denn die Gegenüberstellung steht offensichtlich einer Ermächtigung, gemeinsam Dinge zu tun, im Wege. Zu Fragen wäre nach dem Einfluss konkreter, materialer Anordnungen und Praktiken. Wie werden Dinge an der Situation beteiligt? Konkret: Welchen Einfluss hat die kuratierte Ausstellung von Konsumprodukten, die Einrichtung von Zugangsbarrieren, die Vorstellung von Eigentum auf die Praxis einer gemeinsamen Ermächtigung. Durch welche Praxen wird hier Gemeinschaft organisiert? Durch eine gemeinsame Verstrickung in imaginierte Grenzübertretungen, in Schuld? Schüler\*innen könnten kartographieren, Anordnungen fotografieren, Logbücher zu sozialen Praxen anlegen, anstatt allein Rechtsbegriffe zu klären.

### 3. Politisches Lernen als Bewältigung von Klüften und politische Bildung als Verwicklung in Schnitte

[14] Nun soll nicht eine verkürzte Kluft durch eine andere ersetzt werden. Das heißt es geht nicht darum, die von Fischer & Reinhardt vorgestellten Überlegungen generell zu kritisieren. Es geht darum, sie einzuordnen und die Lücke aufzuzeigen, die durch die Auslassung des Schnitts und die Konzentration auf die Kluft entsteht. Das lässt sich erneut am Beispiel verdeutlichen: Selbstverständlich müssen Schüler\*innen Konzepte wie Strafmündigkeit erlernen. Ein Politikunterricht, der sich von solchen Aufgaben frei zu sprechen versuchte, könnte wohl kaum ernst genommen werden. Allerdings darf der moderne Rahmenirrtum nicht auf die Didaktik übertragen werden und damit so getan werden, als stünden sich der Nahraum der Lebenswelt und die öffentlich-politische Ebene quasi naturwüchsig gegenüber. Dann wird nämlich die Politik um ihre notwendige, materielle, affektive Dimension des Politischen verkürzt: Die in der Politik installierte Kluft korrespondiert mit einem Schnitt im Politischen, in den ausgerichteten Praxisbündeln, Anordnungen und Versammlungen (*assemblages*). Für Schüler\*innen muss auch – genealogisch – greifbar werden, wie die Situation vor dem Supermarkt produziert wird, welche hybriden, materiellen Verwicklungen dazu beitragen.

[15] Vielleicht ohne es zu beabsichtigen, machen Fischer & Reinhardt selbst einen Vorschlag, wie ihre Überlegungen in ein Gesamtbild einzuordnen sind, in dem politische Bildungen von Subjektivität nicht allein vom Ausgangspunkt eines bereits konfigurierten Bürger\*innenbewusstseins gedacht werden. Wenn sie von Bildung sprechen, referenzieren sie vor allem auf Lernprozesse. So heißt es: „Bildung ist Entwicklung“ und „Entwicklung im Lernen kann – in Anlehnung an Piaget und Kohlberg – als Fortschreiten in Stufen oder Niveaus beschrieben werden.“ [39] Damit ist ein Lernprozess eines bereits konstituierten Bürger\*innenbewusstseins möglicherweise trefflich beschrieben. Es sei die Person mit ihren Bedürfnissen und Interessen, die in ein Gefüge von Regeln eingeordnet werde. Bildungsprozesse umfassen allerdings auch die *Hervorbringung* der Person, die Konstituierung von Bedürfnissen und Interessen. „Bildungsprozesse werden [...] verstanden als Hervorbringungen und [Herv., W. F.] Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen.“ (Schäfer 2011, S. 15)

[16] Fischer & Reinhardt beschreiben somit die mit einer bereits konstituierten, zerklüfteten, liberalen

Demokratie zusammenhängenden Herausforderungen für das politische Lernen. Ihr Versuch, die Lernprozesse an das „konkrete Leben“ [44] zurückzubinden, scheitert allerdings daran, dass sie einer Epistemologie folgen, in denen durch Schnitte produzierte Weltverhältnisse ontologisiert werden. Damit bleiben die beschriebenen Lernprozesse im Register *der Politik* gefangen und schließen nicht zu ihrer sinnhaft-materialen Grundlage in *dem Politischen* auf: den politischen Bildungen von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. dazu weiterführend Friedrichs 2021).

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Wenn hier einmal die strukturelle Systemtheorie als potentieller Markroreduktionismus ausgewiesen wird – mithin als eine unzureichende Theoretisierung – zum anderen auf die systemtheoretische Denkfigur einer operativen Unterscheidung positiv Bezug genommen wird, dürfte das Erläuterungsbedarf erzeugen. Dahinter steht die Abgrenzung einer strukturfunktionalistischen Systemtheorie – wie sie etwa Parsons vertreten hat – von einer operativen Systemtheorie, wie sie insbesondere von Luhmann in den 1990er Jahren entwickelt wurde. Operative Systeme erhalten sich nur durch eine beständige, iterative Praxis des materialen Unterscheidens. Sie verfügen über keine festen Strukturen, sondern nur über Praktiken des Unterscheidens (vgl. dazu ausführlich Friedrichs 2008, insb. S. 72-101). Für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung ist dabei, dass der agentielle Schnitt nicht als einmaliger *cut* verstanden werden darf. Er existiert nur so lange, wie die material-kulturellen, politischen Praktiken vollzogen werden.

## Literatur

- Bachelard, Gaston (1947): *La formation de l'esprit scientifique*. Paris.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin.
- Becker, Ilka/Cuntz, Michael/Kusser, Astrid (Hg.) (2008): *Unmenge – wie verteilt sich Handlungsmacht?* München.
- Chandler, David (2018): *Ontopolitics in the Anthropocene. An Introduction to Mapping, Sensing and Hacking*. New York.
- Coleman, James S. (1990): *Grundlagen der Sozialtheorie*. Band 1: *Handlungen und Handlungssysteme*. München.
- Delanda, Manuel (2006): *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London / New York.
- Dreyfus, Hubert L./Taylor, Charles (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus*. Berlin.
- Foerster, Heinz v. (1993). *Unordnung/Ordnung: Entdeckung oder Erfindung?* In: Heinz v. Foerster (Hg.), *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt am Main, S. 134-148.
- Foucault, Michel. (1990). *Was ist Aufklärung?* In: Eva Erdmann / Rainer Forst / Axel Honneth (Hg.), *Ethos der Aufklärung. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt am Main, S. 35-54.
- Friedrichs, Werner (2008): *Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze*. Bielefeld.
- Friedrichs, Werner. (2021). *Radikale Demokratiebildung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 97(4), S. 430-445.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt am Main.
- Koyré, Alexandre (1969): *Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum*. Frankfurt am Main.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main.
- Latour, Bruno (2014): *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*. Berlin.
- Lorey, Isabell (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin.
- Luhmann, Niklas (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg.
- Panofsky, Erwin. (1980). *Die Perspektive als „symbolische Form“*. In: Erwin Panofsky (Hg.), *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin, S. 99-167.
- Plessen, Marie L./Giersch, Ulrich (1993): *Sehsucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2006): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Frankfurt am Main.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2021): *Spalt und Fuge. Eine Phänomenologie des Experiments*. Berlin.
- Rorty, Richard (1987): *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt am Main.
- Saar, Martin. (2013). „Multitude“ oder Volk? *Neubestimmungen des Subjekts demokratischer Politik*. In: Hubertus Buchstein (Hg.), *Die Versprechen der Demokratie*. Baden-Baden, S. 89-104.
- Schäfer, Alfred (2011): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of The Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania.
- Schürmann, Eva (2008): *Sehen als Praxis*. Ethisch-

ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht  
und Einsicht. Frankfurt am Main.

Virno, Paolo (2019): *Grammatik der Multitude. Die  
Engel und der General Intellect*. Wien.

**Verfasser**

Werner Friedrichs, Dr.  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

---

## Demokratiebildung in der Praxis. Ein Arbeitsfeld der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Robby Geyer & Felix Steinbrenner

---

### 1. Einleitung

[1] Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) ist eine Einrichtung im Geschäftsbereich des Landtags von Baden-Württemberg. Sie ist somit kein Teil der Kultusverwaltung. Der in der Bekanntmachung zur Errichtung festgehaltene Auftrag der LpB ist, „die politische Bildung in Baden-Württemberg auf überparteilicher Grundlage zu fördern und zu vertiefen“. Die Arbeit der LpB beschränkt sich also nicht nur auf die schulische Bildung. Auch die außerschulische politische Jugendbildung und das weite Feld der politischen Erwachsenenbildung gehören zu ihren Aufgaben. Hans-Georg Golz und Andreas Kost charakterisieren die Arbeit der Zentralen für politischen Bildung so, dass sie einen Beitrag dazu leisten, „dass die Menschen ihre eigenen politischen Meinungen entwickeln, dass sie sich politische Urteilskraft aneignen, statt in unreflektierter Anpassung zu verharren. Es geht bei der politischen Bildung um Wissen, Einstellungen und Handlungs- sowie Urteilskompetenz (...)“. (Golz/Kost 2022, S. 200/201)

[2] Konsequenterweise wird die LpB im Leitfaden Demokratiebildung als außerschulische Partnereinrichtung genannt. Im Folgenden skizzieren wir anhand gewählter Aspekte aus der Arbeit der LpB, wo sich Berührungspunkte zum Leitfaden ergeben und gehen dabei auch auf den Text von Sibylle Reinhardt und Christian Fischer ein.

### 2. Zur Relevanz von Demokratiebildung

[3] In ihrem Beitrag betonen Christian Fischer und Sibylle Reinhardt die Notwendigkeit von Demokratiebildung, wenngleich die Bundesrepublik als durchaus gefestigte Demokratie gelten kann. [1-4]

[4] Da der Leitfaden die Zielgruppe der Schüler\*innen in den Blick nimmt, lohnt sich ein Blick in die aktuelle Shell-Jugendstudie von 2019. Trotz hoher Zufriedenheitswerte mit der Demokratie in Deutschland, ist die Politikverdrossenheit bei Ju-

gendlichen nach wie vor hoch. 50 Prozent aller Jugendlichen stimmen der Aussage zu, dass sie nicht glauben, Politiker würden sich darum kümmern, was sie denken. Hinzu kommen 21 Prozent, die dieser Aussage eher zustimmen (vgl. Schneekloth/Albert 2021, S. 95). 24 Prozent der Jugendlichen werden als Populismus-Geneigte und 9 Prozent als Nationalpopulisten charakterisiert (vgl. ebd., S. 79). Hinzukommt ein leicht rückläufiges soziales bzw. politisches Engagement (vgl. ebd., S. 98). Ohne die Ergebnisse der Studie an dieser Stelle im Detail erörtern zu können, zeigen schon alleine diese ausgewählten Befunde eindringlich die Notwendigkeit zur Demokratiebildung.

[5] Ein Auftrag zur Demokratiebildung in Baden-Württemberg lässt sich auch aus der Landesverfassung ableiten. In Artikel 12 heißt es u. a., dass die Jugend zur Friedenliebe, zu sittlichen und politischen Verantwortlichkeit sowie zur freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen sei. Mag die Art der Formulierung aus heutiger Sicht auch altmodisch erscheinen, lässt sich doch daraus ein Verfassungsauftrag zur Demokratiebildung ableiten. In Artikel 21 ist das Leitbild von freien und verantwortungsfreudigen Bürger\*innen sowie die Beteiligung der Jugend am Schulleben festgeschrieben. Zur Vollständigkeit gehört zudem, dass das Fach Gemeinschaftskunde als ordentliches Lehrfach an allen Schulen explizit erwähnt wird. In der Bildungspraxis spiegelt sich dies nicht unbedingt wider. Es wäre also wünschenswert, wenn der Politikunterricht in Baden-Württemberg auch in den Bildungsplänen für alle Schularten und den Studentafeln den Stellenwert hätte, dem ihn die Landesverfassung beimisst. Es wäre wünschenswert, wenn die Bedeutung des Politikunterrichts unabhängig von aktuellen Krisendiagnosen gestärkt werden würde. Manch kurzfristige Interventionsmaßnahmen wären dadurch eventuell gar nicht nötig.

[6] Politische Bildung und Demokratiebildung sind zwei Seiten einer Medaille. „Seit der Reeducation-Politik der Amerikaner wird Demokratie und politische Bildung zusammen gedacht.“ (Massing

2021, S. 49) Die LpB agiert im Zusammenspiel unterschiedlicher Handlungsfelder. Neben der „klassischen“ politischen Bildung kommt neben der Demokratiebildung auch der Extremismusprävention, der historisch-politischen Bildung oder dem „Lernen durch Engagement“ eine wichtige Rolle zu. Durch Aktivitäten in diesen Bereichen geht es um die Vermittlung von fachlichem und methodischem Wissen wie auch um die Entwicklung bzw. Stärkung von Urteils- und Handlungskompetenz. Hierzu gehört auch das, was im Leitfaden als Demokratiekompetenzen aufgeführt wird. (vgl. Leitfaden Demokratiebildung, S. 22ff.) Dass ökonomische Bildung Teil der Demokratiebildung sein sollte [34-36], wird plausibel dargelegt. Im Baustein 3 „Gleichwertigkeit und Solidarität“ (Leitfaden, S. 30) werden ausdrücklich verschiedene Aspekte der ökonomischen Bildung einbezogen.

### 3. Angebote für die Schule – ein wichtiges Handlungsfeld der politischen Bildung

[7] Die Schule ist ein wichtiges Handlungsfeld für die LpB, und sowohl Schüler\*innen als auch die Lehrkräfte sind wichtige Zielgruppen. In Periodika wie „Politik & Unterricht“, „Deutschland & Europa“ sowie „Mach's klar“ finden sich Materialien, die sich zwar in erster Linie an Politiklehrer\*innen richten, aber auch für den Einsatz in anderen Fächern genutzt werden können und sollen. Weiterhin veröffentlicht die LpB Planspiele und Bausteine zu unterschiedlichen politischen Themen. Mit Veranstaltungen richtet sich die LpB direkt an Schüler\*innen. Schon seit den 1970er Jahren führt die LpB Politische Tage an den Schulen oder an außerschulischen Lernorten durch. Diese Angebote ergänzen den Unterricht in Geschichte und Gemeinschaftskunde. Dazu kommen mittlerweile auch dauerhafte Angebote der Extremismusprävention und der Friedensbildung sowie Projekte, die sich ebenfalls direkt an Schüler\*innen wenden. Fortbildungen für Lehrkräfte runden das Angebot ab.

[8] Zugespitzt könnte man formulieren: Die LpB braucht den Leitfaden Demokratiebildung nicht, um Angebote an Schulen im Land zu machen. Der Leitfaden stärkt allerdings das Fundament für Angebote der LpB im Bereich der schulischen Bildung. Zudem erweitert er die Prinzipien der politischen Bildung, wie sie sich zum Beispiel aus dem Beutelsbacher Konsens ableiten lassen, auf Fächer jenseits der Gemeinschaftskunde und macht sie

auch zum Schulprinzip (vgl. Achour 2021). Er integriert pragmatisch die Debatte zwischen lebensweltlich orientierter Demokratiepädagogik sowie fachbezogener politischer Bildung unter das Dach der „Demokratiebildung“ [51f.]. So wird er auch der Vielfalt der Zugänge zur Vermittlung demokratiebezogener Kompetenzen gerecht, die im praktischen Feld der politischen Bildung existieren.

[9] Die hier nur angedeutete Breite des Angebots mit unterschiedlichen Zielen, Zielgruppen, Inhalten und Methoden, welche die LpB in der schulischen Bildung vorhält, lässt es wahrscheinlich schon erahnen. Die Angebote sind nicht einem Modell der Politikdidaktik bzw. der Demokratiebildung verpflichtet. Nicht jedes Angebot oder jede Aktivität der LpB erfüllt die Förderung bzw. Vermittlung der von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt herausgearbeiteten Demokratie-Kompetenzen [50ff]. Allerdings sind die Angebote offen und anschlussfähig an viele Kompetenzmodelle oder sind in manchen Fällen auch entlang spezieller Modelle konzipiert. Zwischen den im Leitfaden „Demokratiebildung“ formulierten Kompetenzen und Leitprinzipien (S. 17) sehen wir eine große Schnittmenge. Die von Fischer und Reinhardt aufgeführte Kompetenz „Sozialwissenschaftliches Analysieren“, die sich so explizit im Leitfaden nicht findet, ist ganz gewiss zentral für eine „aufgeklärte und verantwortliche Teilhabe“ [50]. Die nun folgende Auswahl soll beispielhaft einen Eindruck über die Arbeit der LpB vermitteln.

### 4. Das Beispiel „Wimmelbild online“

[10] Das Wimmelbild online ist ein pädagogisches Angebot, das in seiner Form neuartig ist: Es ist komplett digital und nutzt spielerische Elemente zur Vermittlung von Inhalten der politischen Bildung. Das Wimmelbild ist zugänglich unter: [www.wimmelbild.lpb-bw.de](http://www.wimmelbild.lpb-bw.de) Es zeigt eine städtische Szene aus isometrischer Perspektive. Es lädt ein zum Erkunden und Entdecken. In vielen Alltagssituationen mit ihren Konflikten und Begegnungen wird dort Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform gezeigt. Damit orientiert sich die LpB an der Demokratiepädagogik (vgl. Himmelmann 2004). Die pluralistische und vielfältige Anlage des Bildes ermöglicht unabhängig von der sozialen Zusammensetzung der Lerngruppen die Erweiterung der sozialen Perspektive und somit auch die Möglichkeit vielfältige politischen Interessen den Lernenden sichtbar zu machen [21ff.].

[11] Ist der Zugang zur Kirche auch mit dem Rollstuhl möglich? Wie steil wäre die Rampe? Was weiß ich über Menschen, die ich nur ganz kurz gesehen habe? Wie kann ich Vorurteile abbauen? Welche geschichtlichen Orte gibt es in der Stadt? Wie vermittelt man damit Geschichte? Wie funktioniert der Gemeinderat? Wie kann ich mich als Jugendlicher in der Demokratie in politische Prozesse und Diskurse einbringen? Diese und andere Fragen werden im Wimmelbild aufgeworfen und in hinterlegten Unterrichtseinheiten bearbeitet.

[12] Diese digitale Lernplattform orientiert sich dabei am Leitfaden Demokratiebildung. Sie unterstützt Lehrkräfte, den Leitfaden im Schulcurriculum und in ihrem Fachunterricht zu verankern. Die Unterrichtseinheiten orientieren sich an den Bildungsplänen der jeweiligen Fächer. Eine fächerübergreifende Einbindung des Bildes in den Unterricht ist möglich. So wird mit der Plattform ein Rahmen geschaffen, der die regelmäßige Bezugnahme zum Thema Demokratie in vielen Fächern ermöglicht. (vgl. Artmann/Steinbrenner 2021)

## 5. Lerntagebuch für Berufsschulen

[13] Das Lerntagebuch „Du bist dran!“ ist entwickelt worden im Rahmen des Projekts „Läuft bei Dir!“ und richtet sich an Berufsschüler\*innen. Der Tagebuchcharakter ermöglicht vor allem vielfältige Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens. Lehrkräfte können diesen „Kontrollverlust“ zulassen, die Materialien aber auch im Unterricht in verschiedenen Fächern verwenden. Die Themen und Aufgaben im Buch stammen aus der praktischen Lebenswelt von Auszubildenden: Arbeit, Automatisierung, Konsum, Rollen und Zuschreibungen, Diskriminierung, Globalisierung. Die Reflexion erfolgt auf drei Ebenen: der persönlichen Ebene, der Ebene des sozialen Umfelds der Jugendlichen und auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene. Dabei sind unterschiedliche Formen von Kreativität gefragt: utopisches Denken, zeichnerischer und sprachlicher Ausdruck. Ziel des Buchs ist es, bei den Nutzer\*innen die Selbstwahrnehmung als gleichberechtigtes, handlungsfähiges und wirkmächtiges Subjekt in der Gesellschaft zu stärken.

## 6. Hefte der Zeitschrift „Politik & Unterricht“

[14] In verschiedenen Ausgaben der Zeitschrift „Politik & Unterricht“ spiegelt sich sowohl die

Themenvielfalt als auch die verschiedenen didaktischen Zugänge der LpB wider. Das von Helmar Schöne und Thomas Stegmaier von der PH Schwäbisch Gmünd umgesetzte Heft „Europa im Unterricht“ (Politik & Unterricht Heft 3/4-2020) orientiert sich am Bildungsplan für das Fach Gemeinschaftskunde und dem Politikkompetenzmodell sowie den dazugehörigen Basis- und Fachkonzepten. Zwei Hefte mit den Titeln „Demokratie – (er-)leben – gestalten – entscheiden“ (Heft 2/3-2018) bzw. „Politik und Popkultur“ (Heft 2/3-2021) unter Federführung von Markus Gloe (Ludwigs-Maximilian-Universität München) orientieren sich allgemeiner an Urteils- und Handlungskompetenz. Wie im Leitfaden Demokratiebildung beschrieben, bieten sie Materialien, um über den Politikunterricht hinaus oder im fachübergreifenden Unterricht bzw. im Schulalltag Demokratiekompetenzen zu vermitteln. Sie greifen die Vielfalt der fachdidaktischen Prinzipien und ihrer unterschiedlichen Perspektiven auf, wie sie Christian Fischer und Sibylle Reinhardt in ihrem Aufsatz ausführen [65-67].

## 7. Begegnungen schaffen, die sonst nicht zustande kommen

[15] Ein wichtiger Anspruch der LpB an ihrer Arbeit ist die Gewährleistung von Multiperspektivität bei der Behandlung politischer Themen und Fragestellungen. Dadurch sollen Lernende in die Lage versetzt werden, Verständnis für Perspektiven zu entwickeln, die nicht die eigenen sind, sowie Konfliktfähigkeit und demokratische Streitkultur zu entwickeln [51f.].

[16] Der hier skizzierte Anspruch kommt nicht nur in Materialien zum Ausdruck, sondern auch in Veranstaltungen, wie einem Fachtag zur Demokratiebildung. Zur Debatte stand in einem der Workshops anlässlich der Hochphase der Jugendbewegung „Fridays for Future“ auch die Frage, wie Schulen als Institutionen und Lehrkräfte im Unterricht mit politischen Protesten von Schüler\*innen umgehen können. Die Positionen wurden bezogen von einem Schulleiter eines Stuttgarter Gymnasiums und zwei Mitgliedern von „Fridays for Future“ aus Stuttgart. Die LpB bot hier also ein Forum, um die auch in der Fachdidaktik immer wieder diskutierte Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten politischen Handelns und der politischen Aktion in der politischen Bildung Raum zu geben [63]. Ein weiteres Beispiel aus der Arbeit der LpB sind Begegnungen mit Mandatsträger\*innen auf verschiedenen politischen Ebenen. Gerade bei

Jugendlichen, die sich bisher wenige mit Politik beschäftigt haben, scheint zumindest der subjektiv beobachtete Lernerfolg hoch.

## 8. Fazit

[17] Die stetige, im langfristigen Vergleich deutlich angewachsene Nachfrage nach den Angeboten der LpB macht den Bedarf nach politischer und Demokratiebildung deutlich. Die Verbindlichkeit des Leitfadens „Demokratiebildung“ für alle allgemeinbildenden Schularten und deren Schulfächer vergrößerten diesen Bedarf sicherlich, wenn Demokratiebildung nicht nur im Gemeinschaftskundeunterricht und nicht nur durch die Politiklehrer\*innen umgesetzt werden soll.

[18] Die Arbeit der LpB ist nicht auf das politische Lernen, inklusive einem engen Politikbegriff, beschränkt. Wie an den dargestellten Beispielen deutlich wird, gehen in der praktischen Arbeit politische und Demokratiebildung Hand in Hand. Das Verbindende in den Ansätzen der Demokratiebildung und der politischen Bildung wurden u. a. im 16. Kinder- und Jugendbericht (S. 125) pointiert dargestellt. Bei aller Vielfalt der Angebote und Aktivitäten bildet der Beutelsbacher Konsens und seine drei Prinzipien die Grundlage der LpB-Arbeit, ganz im Sinne der von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt beschriebenen Professionsethik [73-75].

[19] Wie eingangs unter Bezug angeführt wurde, ist Demokratiebildung eine permanente Aufgabe in demokratischen politischen Systemen. Aktuelle krisenhafte Erscheinungen im liberal-demokratischen Verfassungsstaat wie auch Herausforderungen der Demokratie, wie sie im Leitfaden „Demokratiebildung“ (S. 10) aufgeführt werden, verstärken diese Notwendigkeit.

[20] Zugleich darf die Wirkung der eigenen Arbeit nicht überschätzt werden. Bildung ist ein Entwicklungsprozess [39ff.]. Die Angebote der LpB können Bildungsprozesse unterstützen, sie können Impulse setzen, sind aber immer nur einzelne Bausteine innerhalb längerfristiger im Zweifel lebenslanger individueller Bildungsprozesse. Dies gilt gleichermaßen für die politische wie auch die Demokratiebildung.

## Literatur

- Achour, Sabine (2021): Demokratiebildung: Was ist das? - Politische Bildung, die sich lohnt!. In: Wochenschau Sonderausgabe Sekundarstufe I/II, S.4-13.
- Artmann, Stefan/Steinbrenner, Felix (2021): „Wimmelbild online – eine digitale Umsetzung des Leitfadens Demokratiebildung“. In: Lehren und Lernen (4-2021), S.16-20.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin.
- Golz, Hans-Georg/Kost, Andreas (2022): Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/Main, S. 194-203.
- Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin : BLK, 22 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik)
- Massing, Peter (2021): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/Main.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule, Stuttgart.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Matthias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsverhältnis von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim, S. 47-101.

## Verfasser

Robby Geyer  
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Felix Steinbrenner  
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg



## Bildung und Demokratie von Anfang an! – Ja, dann aber auch wirklich möglichst früh ...

Thomas Goll

### Einleitung

[1] Bildungseinrichtungen haben eine Fülle von Aufgaben. Keine ist jedoch rechtlich so eindeutig und verbindlich auf allen Normierungsebenen festgeschrieben wie die Bildung für Demokratie. Die Verfassungen der Bundesländer – und damit die darauf fußenden Schulgesetze – enthalten entsprechende Bestimmungen, wie z.B. die von Baden-Württemberg: „Die Jugend ist (...) zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen“ (Art. 12 Abs. 1 VerfBW). Diesen Auftrag konkretisierend erklärt die KMK für die Schulen, dass „Schülerinnen und Schüler (...) so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden (sollen)“ (KMK 2018, S. 5) und die Lehrpläne der Bundesländer legen folgerichtig alle eine demokratische Einstellung als Erziehungsziel schon der Grundschule verbindlich fest (vgl. vbw 2020, S. 100ff.). Daneben gibt es eine Fülle von ministerialen Handreichungen und Leitfäden zur Demokratiebildung.

[2] Demokratiebezogene Bildung scheint daher – zumindest was die rechtliche Normierung betrifft – weder fraglich noch gefährdet. Dennoch werden immer wieder Anstrengungen unternommen, ihre Notwendigkeit zu begründen – so auch in dem hier kommentierten Beitrag „Bildung und Demokratie von Anfang an“ von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt. Diese haben sich das Ziel gesetzt, „normative, fachwissenschaftliche, bedingungsanalytische und professionsbezogene Überlegungen“ vorzubringen, die den Anspruch haben, „für die Demokratiebildung grundlegend“ zu sein (Fischer & Reinhardt 4).

[3] Für diesen argumentativen Aufwand gibt es gute Gründe. Der Anspruch von Bildung für Demokratie und deren Umsetzungspraxis stehen in einer nicht unerheblichen Spannung zueinander. Der Verfasser weiß sich mit Christian Fischer und Sibylle Reinhardt einig, dass die Begründung demokratischer Bildung eine immer wieder neu zu leistende Aufgabe ist.

[4] Der Kommentar befasst sich mit drei ausgewählten Aspekten der Argumentation. Der Knappheit des zur Verfügung stehenden Raumes ist geschuldet, dass nicht alle Aspekte aufgegriffen werden können.

### 1. Spannungsverhältnisse

[5] Christian Fischer und Sibylle Reinhardt weisen zu Recht auf mögliche Schwachstellen der Bildung für Demokratie hin. Da ist zum einen die Spannung zwischen der Normativität von demokratischen Zielvorstellungen und den tatsächlichen Voraussetzungen und Prozessen praktischer Politik in einer real existierenden Demokratie. Wenn dieses Spannungsverhältnis nicht in Bildungsprozessen aufgenommen, analysiert und eingeordnet wird, dann können unselige Traditionen der deutschen politischen Kultur angesprochen werden, in der sich eine idealistische Weltsicht mit Politikdistanz vereint und den Stab über „die“ Politik in Berlin oder Stuttgart bricht (vgl. Bergem 1993, S. 75ff.). Umfragen, in denen nach der grundsätzlichen Haltung zur Demokratie und nach der Bewertung des Funktionierens von Demokratie im politischen Alltag gefragt wird und wo diese miteinander verglichen werden, zeigen diese Differenz (z.B. der aktuelle Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen; LZfpB NRW 2021). In der politischen Kulturforschung werden zur Erklärung institutionen- und aktorsbezogene Ansätze, Modernisierungsansätze sowie performanzorientierte und sozialisationstheoretische Ansätze herangezogen (vgl. Thaidigsmann 2009, S. 122ff.). Und genau solche multidimensionalen Erklärungsansätze müssen in die politische Bildung Eingang finden, damit diese sinnvoll mit Einstellungen und Haltungen der Lernenden wie der Lehrenden zu Demokratie und zu den Grenzen des Diskurses umgehen kann.

[6] Die von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt vorgetragenen Argumente (Fischer & Reinhardt 9-17) zum normativen Kern des Grundgesetzes und zu Konflikten zwischen Grundrechten sind

ebenso zutreffend wie die zu unterschiedlichen Ordnungsvorstellungen und deren Bedeutung für die Bewertung von politischen Normen, Prozessen und Akteuren. Aber auch hier ergibt die Analyse vor dem Hintergrund der politischen Kulturforschung, dass die zu Recht beklagte zunehmende Spaltung der Gesellschaft, die moralische Ausgrenzung von Personen und Gruppen und das Denken in Freund-Feind-Kategorien keineswegs neu sind, sondern an traditionelle Aspekte deutscher politischer Kultur anschließen (vgl. Bergem 1993, S. 92ff.). Für die politische Bildung muss jedoch auch ihre eigene Funktion als Element der politischen Deutungskultur (vgl. Rohe 1987, S. 42f.) reflektiert werden und warum Lernende auf die Festlegung von politischen Diskursräumen durch Lehrende auch mit Apathie, Distanzierung oder Renitenz reagieren können (Fischer & Reinhardt 18).

[7] Das zweite Spannungsverhältnis ist das von sozialem und politischem Lernen (Fischer & Reinhardt 19-32). Die vorgetragenen Argumente zu den unterschiedlichen Logiken von Privatsphäre und Öffentlichkeit (Fischer & Reinhardt 25-27), zu den unzulässigen unreflektierten Übertragungen von sozialen Verhaltensweisen auf die Welt der Politik (Fischer & Reinhardt 20) und der Verschränktheit von sozialer Mikro- und politischer Makrowelt (Fischer & Reinhardt 32) sind gut begründet und nachvollziehbar. Ausgehend vom Sachunterricht wird hier ein Spiralcurriculum politischen Lernens angedeutet, dessen Verwirklichung unterschiedlichen Stufen des Schulsystems zugewiesen ist. Nur nebenbei: Sachunterrichtsdidaktisch wäre der Begriff „grundlegende“ Bildung wohl sinnvoller als der der „elementaren“ Bildung (Fischer & Reinhardt 32), da so die Anschlussfähigkeit des politischen Lernens deutlicher zum Ausdruck kommt.

## 2. Bildung ist Entwicklung

[8] An dieser Stelle ist die Frage nach dem „von Anfang an“ zu stellen. Grundschulen sind keineswegs die ersten Bildungsinstitutionen, mit denen junge Menschen in Kontakt kommen. Da schon für die Kindertageseinrichtungen alle vorschulischen Bildungspläne der Bundesländer postulieren, dass Kitas Orte der demokratischen Erfahrung sein sollen (vgl. vbw 2020, S. 84ff.; BMFSFJ 2020, S. 160) wäre demokratische Bildung von Anfang an also eine solche, die auch die vorschulischen Bildungseinrichtungen in den Blick nimmt. Das geschieht leider zu wenig.

[9] Der Grund für diese Blindstelle ist formal sicher die Begrenzung des dem Beitrag zugrundeliegenden Leitfadens auf schulisches Lernen, ich sehe ihn jedoch strukturell in der Bezugnahme auf Piaget (Fischer & Reinhardt 39) begründet. Diese wirkt dabei mehrfach limitierend: Junge Kinder wurden deshalb in der Forschung zur politischen Sozialisation und zum politischen Lernen wenig berücksichtigt, da sie vermeintlich als vorpolitisch galten (vgl. Berti 2005, S. 76f.), und auf Seiten der Lehrenden erscheint auch heute noch Politik häufig als zu „schwer“ für Kinder; nicht aber, weil dem so ist, sondern weil die Lehrkräfte selbst Probleme mit der Thematik für den Sachunterricht haben (vgl. Reichhardt 2018, S. 186). Erwiesenermaßen sind jedoch Kinder weder eine Tabula rasa in Hinsicht auf Politik und naive Theorien über Politik (vgl. Götzmann 2015) noch ist die Thematik „naturgegeben“ schwerer als die Beschäftigung mit Phänomenen der natürlichen Welt oder mit geographischen und historischen Aspekten.

[10] Piagets Theorien werden heute zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt, durchaus aber differenzierter gesehen. Gewagt ist zudem auch die These einer „Strukturähnlichkeit von kognitiver Entwicklung und unterschiedlichen Demokratieformen (Fischer & Reinhardt 43). Zumindest ist sie empirisch nicht abgesichert und des Weiteren schon deshalb hier wenig sinnvoll, weil z.B. Sozialstaatlichkeit als Ausdruck von Demokratie als Gesellschaftsform verstanden wird. Schließlich ist auch die Argumentation mit Lerngruppen ab der Jahrgangsstufe 6 problematisch, da so die Grundschule gar nicht erst in den Blick kommt.

[11] Zu bedauern ist zudem, dass die Bezugnahme auf Piaget und Kohlberg trotz einer sozialwissenschaftlichen Fundierung der Argumentation (Fischer & Reinhardt 33) Weiterentwicklungen der psychologischen Theoriebildung in genau diese Richtung nicht aufgreift. So wäre z.B. die psychologische Domänetheorie geeignet, kulturell und sozial bedingte Unterschiede im sozialen Argumentieren von Kindern besser einzuordnen. Kinder sind schon früh in der Lage moralische Normen von konventionellen Regeln zu unterscheiden und zudem einen allein Individuen zustehenden persönlichen Bereich zu definieren. Zuordnungen zu diesen Bereichen divergieren zwischen Personen und Kulturen und sind historisch unterschiedlich (vgl. Nummer-Winkler/Paulus 2018, S. 547). Dies und die Folgen daraus z.B. in Hinsicht auf Inhalt und Verlauf von Unterrichtskommunikation zu verstehen, wäre für demokratisches Lernen besonders wichtig.

[12] Allerdings gilt ganz grundsätzlich, dass es zur Entwicklung politischer Vorstellungen von Kindern und den Beitrag des Unterrichts dazu immer noch relativ wenig empirische Forschung gibt. Ob es dazu zwingend eines Instituts zur Erforschung der Demokratiebildung bedarf (Fischer & Reinhardt 61), darüber kann man diskutieren.

[13] Ganz ohne ein solches Institut kann jedoch die fachdidaktische Überlegung begründet werden, dass ein guter Unterricht zugleich auch Sprachunterricht ist. Wenn jeder Umgang mit Lernwörtern sich dem Vorwurf einer „einseitigen Fokussierung auf Begriffslisten“ (Fischer & Reinhardt 45) ausgesetzt sieht, dann ist in keiner Sprache ein Grundwortschatz begründbar und in keinem Fach eine sinnvolle Arbeit mit Fachkonzepten. Daher fordern z.B. Gläser/Becher für den Sachunterricht dazu auf, die Vermittlung und Reflexion von politischen Fachbegriffen im Fach zu stärken (Gläser/Becher 2021, S. 38). Es geht dabei eben nicht um Begriffslisten, sondern um political Literacy. Diese ist politikwissenschaftlich konzeptualisiert als Grundlage für die informierte politische Partizipation (vgl. Cassel/Lo 1997, S. 317). Empirisch kann diese schon bei Kindern in der Kita und Grundschule auf basalen Niveaustufen nachgewiesen werden (Goll 2021, S. 30f.). Politische Vorstellungen können in der Tat nur dann sinnvoll bearbeitet werden (Fischer & Reinhardt 49), wenn sie im Unterricht aufgenommen werden. Das aber bedeutet zugleich, sie müssen schon von Anfang im Unterricht zur *Fachsprache* kommen.

### 3. Bezugswissenschaften und Kompetenzen

[14] Grundsätzlich ist es sinnvoll, die Frage nach Kompetenzen für die Demokratie zu stellen und sich mit unterschiedlichen Vorschlägen dazu auseinanderzusetzen. Mir scheint es dabei jedoch notwendig, deutlich zu differenzieren zwischen Kompetenzen, die allgemein soziales Zusammenleben ermöglichen und solchen, die spezifisch politisch sind. So ist z.B. die Fähigkeit zur Perspektivübernahme an die Ausbildung einer Theory of Mind gebunden. Hier wäre eine Bezugnahme zur Entwicklungspsychologie möglich. Anzumerken ist, dass die Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Menschen angelegt ist und eine Theory of Mind sich spätestens ab dem zweiten Lebensjahr ausprägt (vgl. Elsner/Pauen 2018, S. 186ff.). Wenn also die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als spezifische Demokratie-Kompetenz verstanden

werden soll, dann müsste ihre Domänenzugehörigkeit als demokratische Perspektivübernahme konzeptualisiert werden.

[15] Deutlich wird an diesem Beispiel auch, dass der Katalog der Bezugswissenschaften für demokratisches Lernen bzw. Demokratiebildung nicht mit den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen allein zu beschreiben ist, bei denen meines Erachtens vor allem aber bei Fischer und Reinhardt die Geschichtswissenschaft fehlt (Fischer & Reinhardt 33). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass demokratisches und sozialwissenschaftliches Lernen mitunter synonym verwendet erscheinen und somit die Organisation eines Unterrichtsfaches, wie z.B. des Faches Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen mit seinen Bezügen zu Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomik, für Demokratiebildung Pate steht und damit auch die Fähigkeit des sozialwissenschaftlichen Analysierens kurzerhand zu einer Demokratie-Kompetenz erklärt wird (Fischer & Reinhardt 53). Hier sollte mehr konzeptuelle Klarheit hergestellt und eine deutlichere Unterscheidung der Begriff vorgenommen werden. Dies gilt auch für die Verwendung der Begriffe Bürgerlichkeit und Staatsbürgerlichkeit (Fischer & Reinhardt 55), die daraufhin zu durchdenken wären, was sie für Lerngruppen bedeuten, deren Mitglieder nicht bzw. nicht mehrheitlich die deutsche Staatsbürgerschaft innehaben (werden).

[16] Dessen ungeachtet kann die Wissenschaft von der demokratischen Bildung immer nur eine „synoptische Wissenschaft“ sein, eine Begrifflichkeit, die Joachim Detjen für die Politikdidaktik vorschlägt (Detjen 2013, S. 418ff.). Ich halte diese Bezeichnung aufgrund ihrer Offenheit und der damit verbundenen Anschlussmöglichkeiten für tragfähiger als eine sozialwissenschaftliche Fokussierung. Nichts spricht dabei gegen sozialwissenschaftlich integrierte Ansätze der Demokratiebildung (Fischer & Reinhardt 37). Sie sind ein möglicher Zugang, aber es kann auch andere geben, wie z.B. kulturwissenschaftliche.

### Fazit

[17] Christian Fischer und Sibylle Reinhardt entwerfen mit ihrem Beitrag ein Panorama demokratiebezogener Bildung in der Schule. Sie argumentieren dabei im Wesentlichen normativ, weil der Mangel an empirischer Forschung anderes vorläufig kaum ermöglicht. Insofern kann aus fachdidaktischer Sicht die Forderung nach einem Forschungsinstitut für politische Bildung (Fischer &

Reinhardt 56) als zentraler Dreh- und Angelpunkt des Beitrags verstanden werden, sowohl den Herausforderungen als auch Möglichkeiten von Demokratie-Bildung mehr Evidenz zu verleihen. Exemplarisch kann das an der Forschung zur frühen Kindheit festgemacht werden. Trotz der Tatsache, dass „Partizipation und Demokratiebildung in den Konzepten und Programmen in der frühen Bildung als Thema (...) breit diskutiert werden, fehlen empirische Daten zur Umsetzung weitgehend“ (vbw 2020, S. 78) und damit steht auch „die empirische Fundierung der Bedeutung von Partizipation sowie eines konzeptionellen Rahmens für kindgerechte und an den Rechten der Kinder orientierte Beteiligungsprozesse im Bereich der frühen Bildung (...) noch am Anfang“ (Nentwig-Gesemann/Maywald 2020, S. 1). Das gilt aber auch für die Grundschule. Hier ist vieles „empirisch weitgehend unklar“ (vbw 2020, S. 110). Es gibt viel zu tun, packen wir es an.

## Literatur

- Bergem, Wolfgang (1993): Tradition und Transformation. Eine vergleichende Untersuchung zur politischen Kultur in Deutschland. Opladen.
- Berti, Anna Emilia (2005): Children's understanding of politics. In: Barrett, Martyn/Buchanan-Barrow, Eithne (Hg.): Children's Understanding of Society. ProQuest Ebook Central, S. 69-103.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Cassel, Carol A./Lo, Celia (1997): Theories of political literacy. In: Political Behavior, 19, 4, S. 317-335.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Elsner, Birgit/Pauen, Sabina (2018): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, S. 163-189.
- Gläser, Eva/Becher, Andrea (2021): Sprache und politisches Lernen im Sachunterricht – konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hg.): Sache und Sprache. Bad Heilbrunn, S. 32-39.
- Götzmann, Anke (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- Goll, Thomas (2021): Politisches Lernen und politische Sozialisation in Kita und Grundschule. In: Goll, Thomas/Schmidt, Ingrid (Hg.): Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens. Bad Heilbrunn, S. 17-40.
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (LZfPB NRW) (Hg.) (2021): Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung. Düsseldorf.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Maywald, Jörg (2020): Partizipation und Kinderrechte. In: Frühe Bildung, 9, S. 1-2.
- Nunner-Winkler, Gertrud/Paulus, Markus (2018): Soziale und moralische Entwicklung. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, S. 537-557.
- Reichhart, Barbara (2018): Lehrprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden.
- Rohe, Kurt (1987): Politische Kultur und der kulturelle Aspekt von politischer Wirklichkeit. Konzeptionelle und typologische Überlegungen zu Gegenstand und Fragestellung Politischer Kultur-Forschung. In: Berg-Schlosser, Dirk/Schissler, Jakob (Hg.): Politische Kultur in Deutschland. Bilanz und Perspektiven der Forschung. Opladen, S. 39-48.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
- Thaidigsmann, Isabell (2009). Aspekte politischer Kultur in Deutschland – Legitimitätsvorstellungen und Legitimitätsurteile: „Politische Ordnung“. In: Westle, Bettina/Gabriel, Oscar W. (Hg.): Politische Kultur. Eine Einführung. Baden-Baden, S.97-137.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster: Waxmann.

## Verfasser

Thomas Goll, Prof. Dr.  
Technische Universität Dortmund

## Zur Anschlussfähigkeit zwischen sozial-moralischem und politischem Lernen

Martin Kenner

[1] Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst auf die Ziffer [20] im Text von Fischer & Reinhardt, in der exemplarisch zwei bedeutsame Voraussetzungen für Demokratiefähigkeit aufgeführt werden: a) Die Achtung von anderen, unabhängig davon, ob man diese Personen kennt oder sich ihnen verbunden fühlt und b) die Offenheit, sich mit anderen zu streiten oder Opposition als etwas für die Demokratie Notwendiges zu verstehen. Der Text verweist anschließend auf die Schwierigkeit, Demokratiekompetenz als eng „verknüpft“ mit sozialen Kompetenzen zu verstehen oder diese sogar gleichzusetzen. Im Nachgang dazu werden unter den Ziffern [21]-[32] Barrieren und Entwicklungsmöglichkeiten zwischen sozialem und politischem Lernen thematisiert und ich möchte dazu aus Sicht der Kohlberg'schen Theorie zur moralischen Urteilsfähigkeit (Kohlberg, 1969; Lempert, 1988; Oser & Althof 1992; Gibbs et. al., 1992), auf die der Text von Fischer & Reinhardt implizit Bezug nimmt, einige Überlegungen vortragen, die die erwähnten Schwierigkeiten zwar nicht auflösen, möglicherweise den Raum für deren Einordnung erweitern können. Was die grundsätzliche Argumentation und die Konsequenzen für die Förderung von Demokratiekompetenz betrifft, zielen die Ausführungen in eine ganz ähnliche Richtung wie im Text von Fischer & Reinhardt.

### 1. Erscheint die Kohlberg'sche Entwicklungstheorie als Betrachtungs- und Analyseebene für politische Fragen geeignet?

[2] These: Moralisches und politisches Denken und Urteilen sind zu trennen (Oser & Biedermann, 2007; Biedermann & Oser, 2018). Die Autoren begründen dies damit, dass es sich um strukturell verschiedene Kompetenzbereiche mit eigenständigen Genesen handelt, die sich auf unterschiedliche Kontexte beziehen, bzw. sich innerhalb derer entwickeln. Das gilt insbesondere für das „Politische“, das von Heranwachsenden erst zu einem späteren Zeitpunkt bewusst wahrgenommen werden kann. So gesehen erscheint diese Trennung plausibel und sie hat dann auch Konsequenzen für die Organisation politikbezogener didaktischer Anregungen

und Stimuli: Moralische Auseinandersetzungen müssen mit politischen Inhalten verknüpft werden (Reinhardt, 2022, S. 352).

[3] Gegenthese: Moralisches Denken sensu Kohlberg fokussiert zwar in erster Linie auf Wertfragen aus dem sozialen Kontext und wird deshalb u.a. mit „socialmoral“ (Gibbs et. al., 1992) umschrieben, bezieht dabei aber relevante Aspekte von Politik mit ein. So geht es bei politischen Werturteilen um die Billigung und Missbilligung von Sachverhalten (was ist gut und sollte sein, was ist nicht gut und sollte nicht sein), die in Orientierung an Wertmaßstäben begründet werden (Detjen et. al., 2012, S. 55ff.). Kohlberg orientiert sich bei der Formulierung seiner Stufentheorie zum moralischen Urteil an Gerechtigkeits-theorien (u.a. Kant, Rawls), die als Teil von Gesellschafts- und Sozialverträgen Bedingungen eines verträglichen Miteinanders in Sozietäten beschreiben und verstanden werden können (Oser & Althof, 1992, S. 265f.). Der Wertmaßstab „Gerechtigkeit“ erscheint dabei in hohem Maße politisch relevant (wenn nicht sogar zentral) und findet sich deshalb nicht unerwartet in Bildungsplänen politischer Fächer als explizites Kriterium für die Analyse von politischen Urteilen (vgl. z. B. MKJS, 2016) wieder.

[4] Ein Vorzug der Kohlberg'schen Theorie liegt zudem darin, dass Urteile, bzw. die dahinterliegenden Dispositionen der urteilenden Personen, auf kognitiven Entwicklungsstufen verortet werden können:

„Unsere Schwerpunktsetzung bei der moralischen Gerechtigkeit und unser Wunsch, interpersonale Operationen mit der Piagetschen Theorie der kognitiven Operationen zu verbinden, hat uns dahin geführt, die Stufen anhand zunehmend reversibler Operatoren zu definieren, die bei der Lösung von Gerechtigkeitsproblemen eingesetzt werden.“ (Kohlberg, 1986, S. 486, zitiert in Oser & Althof, 1992, S. 47)

[5] Sie liefern aus diagnostischer Sicht begründete Hinweise über die Differenziertheit des Urteils und gleichzeitig aus didaktischer Perspektive Anhaltspunkte für Lernanregungen zur Weiterentwicklung der Urteilsfähigkeit (Reinhardt, 2022, S. 349f.).

## 2. Verortung der Demokratiekompetenz ab Entwicklungsstufe 4

[6] Die oben als a) und b) erwähnten Merkmale von Demokratiekompetenz erfordern nun Denkfähigkeiten, die beim Beurteilen von Gerechtigkeitsfragen Bedingungen und Interessen berücksichtigen, die jenseits des unmittelbaren Lebenskontextes liegen (siehe auch Ziffern [21] bis [28] bei Fischer & Reinhardt). Dies setzt voraus, dass die Person zu dieser Abstrahierung in der Lage ist, um etwa zu erkennen, dass das Wohlergehen in der eigenen Lebenswelt auch von extern geschaffenen Bedingungen abhängig ist und man selbst durch sein Verhalten zur Schaffung und Aufrechterhaltung dieser Bedingungen beiträgt. Dies erfordert nach der Kohlberg'schen Entwicklungstheorie fortgeschrittene kognitive Fähigkeiten, die wenigstens der Stufe 4 zugeordnet werden können.

[7] Ein zentrales Merkmal von Stufe 4 ist dabei, dass sich die Wechselseitigkeit im Denken, die sich bei Stufe 3 nur auf den unmittelbaren Lebenskontext bezieht (Goldene Regel), nun auch auf gesellschaftliche Organisationen und Institutionen ausweiten kann. Im Text wird hier treffend das Unterrichtsbeispiel zum Recht aufgegriffen (siehe Fischer & Reinhardt Ziffer [30]). Auf Stufe 4 wird geltendes Recht nicht ernst genommen, um einer Strafe zu entgehen oder anderen Personen zu gefallen, sondern weil man dessen übergeordnete Funktion und Sinn verstanden hat. In ähnlicher Weise kann dies für die Einordnung und Akzeptanz von Mechanismen des politischen Systems gelten, die bei Gerechtigkeitsfragen in Erscheinung treten, beispielsweise die Kenntnis und das Verständnis dafür, dass in Deutschland versucht wird, mit dem institutionell verankerten Föderalismus regionale Interessen und Bedürfnisse (möglichst gerecht) auszugleichen.

[8] Die dabei zu bewältigende Anforderung auf Stufe 4, eine bewusste Perspektivenübernahme vorzunehmen, setzt Vertrauen voraus, und zwar nicht nur in die Personen im unmittelbaren Lebenskontext, sondern in die Gesellschaft und in die Mechanismen, die sie zusammenhält (Gibbs et. al., 1992, S. 25f.).

## 3. Bedingungen und Barrieren für ein Denken auf Stufe 4

[9] Da sich Kohlberg bei der Formulierung der Stufentheorie eng an der genetischen Epistemologie

Piagets orientiert, erscheint die fortgeschrittene kognitive „Dezentrierung“ der Person als eine Grundvoraussetzung für ein Denken auf Stufe 4. In diesem Zusammenhang erscheint das im Text genannte Beispiel für Klassenstufe 4-6 [siehe Ziffer [6] etwas fraglich, insbesondere die abschließende „Politisierung“ (siehe Ziffer [30]) könnte überfordern.

[10] Die Annahme Kohlbergs, dass die einzelnen Stufen sequentiell aufeinander aufbauen und niedrigere Stufen im Zuge der Weiterentwicklung in nachfolgende Stufen integriert werden, führt jedoch dazu, auch den vorangegangenen, überwiegend vom persönlichen Umfeld und familiär gesteuerten Lebensphasen eine Bedeutung für ein Denken auf Stufe 4 (und höher) zuzuschreiben. Lempert nennt hier als notwendige Bedingungen u.a. die emotionale Wertschätzung, die einer Person von Anfang an entgegengebracht wird (Lempert, 1988, S. 32ff.). Um Vertrauen gegenüber einer bekannten oder fremden Person aufbauen zu können, muss man selbst Vertrauen erfahren haben und verstehen können, welche Bedeutung Vertrauen für das eigene Leben und die Gestaltung von Beziehungen haben.

[11] In gleicher Weise notwendig für die Entwicklung moralischen Denkens erscheinen nach Lempert (1988) die Konfrontation mit Konflikten sowie die Möglichkeit, sich an deren Lösung als gleichberechtigte Person aktiv zu beteiligen (Lempert, 1988, S. 32ff.). Anzunehmen ist dabei, dass positive Erfahrungen im Umgang mit Konflikten im Nahbereich in einer späteren Lebensphase mit dazu beitragen können, den „Schrecken“ politischer Konflikte und Streitigkeiten zu nehmen. Ähnlich argumentieren Theorien politischer Sozialisation, die zwischen einer latenten und manifesten Phase unterscheiden. Merkmale des Politischen wie Konflikthaftigkeit, Komplexität oder Unsicherheit werden als politische Prädispositionen in den frühen, noch „politikfreien“ Lebensphasen vorbereitet und angebahnt (Hopf & Hopf, 1997, S. 12).

[12] Die im Nachgang der Theorie Kohlbergs durchgeführten Forschungsarbeiten, insbesondere von Beck, führten zu der Erkenntnis, dass entgegen Kohlbergs Annahme einer „structured wholeness“, d.h. einer Urteilshomogenität über unterschiedliche Kontexte hinweg, Personen zur moralischen Segmentierung neigen (Beck, 2000). Obgleich die kognitiven Voraussetzungen für den differenzierten Umgang auf fortgeschrittenem Niveau bestehen, wird das moralische Denken und Handeln an

die im Situationskontext vorherrschenden Spielregeln angepasst: Bei der Steuererklärung an den eigenen finanziellen Vorteil oder im Geschäftsleben an einen strategisch-instrumentellen Austausch (vgl. Beck). Bezogen auf das praktische politische Geschehen muss hier nicht besonders betont werden, dass die moralischen Anregungen alles andere als anregend und attraktiv erscheinen. Im Gegenteil: Machtmissbrauch, List und Lüge als gängige Umgangsformen von Politiker\*innen sind eindeutig vorkonventionellem Denken und Handeln zu zuordnen und können dazu führen, dass Lernende mit einer Präferenz auf Stufe 3 eher verstörend und mit generellem Unverständnis reagieren, was die Öffnung gegenüber dem politischen Raum und einem gesamtgesellschaftlichen Denken erschwert.

[13] Bei der in Ziffer [10] erwähnten Bedingung, an Konfliktlösungen aktiv beteiligt zu sein, klang bereits an, welche Bedeutung die Einbeziehung in moralisch stimulierende Situationen für die Entwicklung moralischen Denkens zukommt. Den wirksamsten Einfluss schreibt Lempert hier der Bedingung „Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung“ zu, die sich empirisch als notwendig zeigt, moralisches Denken auch jenseits von Stufe 4 zu erreichen.

#### 4. Folgerungen für die Förderung der Demokratiekompetenz in der Schule

[14] Aus den vorangegangenen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass die Wirkung schulischer Bemühungen u.a. von individuellen Voraussetzungen abhängig ist, die vor der Schulzeit – in erster Linie im Elternhaus – angebahnt wurden. Eine Perspektivenübernahme für außerhalb des Nahbereichs liegende soziale und politische Belange, wie sie in den Merkmalen a) und b) beschrieben sind, erscheint deshalb als keine Selbstverständlichkeit. Ein Teil der Lernenden wird auch mit gut durchdachten Anregungen zur Förderung der Demokratiekompetenz vermutlich wenig anfangen können. Dieser nüchterne Befund sollte jedoch nicht davon abhalten, jegliche Chancen der politischen und sozialen Stimulierung zu nutzen.

[15] Was die Förderung durch politischen Unterricht betrifft, liefert der Beitrag von Fischer und Reinhardt direkte Vorschläge, wie sozialmoralisches mit politischem Lernen verknüpft werden kann (siehe Ziffern [68] bis [72]). Damit Demokratiekompetenz jedoch nicht der Gefahr unterläuft, im Klassenraum zu verbleiben, müssen praktische

Situationen sozialen und politischen Handelns innerhalb und außerhalb der Schule eine größere Chance erhalten und zum festen Bestandteil des Schullebens werden. Projekte wie „Schule als Staat“ (SVtipps, 2022) dürfen nicht auf der Plan- und Spielerebene verbleiben und die institutionalisierte Mitverantwortung am Schulleben darf sich nicht nur auf wenige aktive Schüler\*innen beschränken. Echte Entwicklungsschritte für systemisches Denken auf Stufe 4 und höher sind nur zu erwarten, wenn Handeln an reale Verantwortung geknüpft ist.

#### Literatur

- Beck, K. (2000). Die Moral von Kaufleuten. Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. Universität Mainz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Arbeitspapiere WP, Band 26
- Biedermann, H. & Oser, F. (2018). Moral und Politik: Geschwister, die sich nicht lieben? In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Springer, S. 113-123
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell für den Unterricht. Springer
- Gibbs, J.C., Basinger, K. & Fuller, D. (1992). Moral Maturity: Measuring the Development of Socialmoral Reflection. Lawrence Erlbaum Associates
- Hopf, C. & Hopf, W. (1997). Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Juventa
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialisation. In D. Goslin, (Hrsg.): Handbook of socialisation theory and research. Rand McNally, S. 347-480
- Kohlberg, L. (1986). A current statement on some theoretical issues. In S. Modgil & C. Modgil (Hrsg.): Lawrence Kohlberg. Consensus and controversy. Farmer Press, S. 485-546
- Lempert, W. (1988). Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Neuedt.-Schule-Verl.-Ges.
- MKJS (2016). Bildungsplan Gemeinschaftskunde, Gymnasium Baden Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport)
- Oser, F. & Althof, W. (1992). Moralische Selbstbestimmung. Klett-Kotta
- Oser, F. & Biedermann, H. (2007). Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In H. Biedermann, F. Oser &

Quesel, C. (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Rüegger

Reinhardt, S. (2022). Moralisches Lernen. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Wochenschau Verlag, S. 346-355

SVtipps (2022, 25. Februar). Schule als Staat. <https://svtipps.de/grossprojekte/schule-als-staat/>

## **Verfasser**

PD Dr. Martin Kenner  
Universität Stuttgart



## Demokratiebildung und die unscharfen Grenzen der Kontroversität. Zur Notwendigkeit eines pädagogischen Kriteriums bei der Bestimmung des kontroversen Raumes

Michael May

### Sollen Schüler/innen die Grenzen des Demokratischen selbst bestimmen?

[1] Der Leitfaden „Demokratiebildung“ entwickelt für Schulleitungen und Lehrkräfte des Landes Baden-Württemberg ein umfangreiches Konzept, das von sogenannten „Demokratiekompetenzen“ ausgeht und vier Handlungsfelder entfaltet. Diese sind „Demokratiebildung im Fachunterricht“, „Demokratiebildung als fächerverbindender/-übergreifender Ansatz“, „Demokratiebildung in der Schulkultur“ und „Demokratiebildung mit externen Partnerinnen und Partnern“ (Feil, 2020, S. 2).

[2] Ausgehend von den aktuell zu beobachtenden Herausforderungen der Demokratie (Stichworte Rechtspopulismus, Fake News, Postfaktizität, Terrorismus etc.) dokumentiert der Leitfaden „Demokratiebildung“ ein erstarktes Interesse an der politischen Dimension von Schule und Unterricht. Der hierfür mittlerweile nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in der Wissenschaft gebräuchliche Begriff der Demokratiebildung betont dabei die normative und damit auch (demokratisch) normierende Dimension der Aufgabe. „Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 3; ähnlich Feil, 2020, S. 7, der teilweise ganze Passagen aus dem hier zitierten KMK-Beschluss übernimmt). Es geht in der Demokratiebildung nicht ausschließlich um politische Aufklärung, Mündigkeit, Selbstermächtigung o.ä., sondern auch um „Demokratieerziehung“ (Kenner & Lange, 2020, S. 49) als einen legitimen Bestandteil der Demokratiebildung (Stiller, 2019, 2020). Insofern trägt der Eindruck nicht, dass im sich entwickelnden Konzept der Demokratiebildung die Vorstellung vom „positiven Verfassungsschutz“, einer grundsätzlichen, wenn auch kritikorientierten, Demokratieloyalität als Ziel von Schule und

Unterricht in gewisser Weise auflebt (Widmaier, 2021).

[3] Die Orientierung auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung schließe – so der Leitfaden „Demokratiebildung – unterschiedliche Sichtweisen und Kontroversen nicht aus, weil diese Grundordnung einerseits die Kontroverse schützt und absichert, andererseits die Grundrechte selbst ausgelegt und – da in konkreten Situationen teilweise kollidierend – abgewogen werden müssen. Solche Abwägungen seien nicht banal und erforderten die pluralistische Kontroverse, damit Betroffene zu Wort kommen und ihre Rechte einfordern können (wie z.B. bei den Grundrechte-Einschränkungen in der Corona-Krise). Deshalb dürfe es *innerhalb des Rahmens* der freiheitlich-demokratischen Grundordnung keinen „Adaptionsdruck auf Schülerinnen und Schüler“ geben (Feil, 2020, S. 19).

[4] In ihrem Kommentar zum Leitfaden „Demokratiebildung“ beschreiben Christian Fischer und Sibylle Reinhardt zustimmend die Gleichzeitigkeit von *politisch* konsensfähigen und nicht zur Disposition stehenden Prinzipien einerseits und notwendigen Kontroversen über diese Prinzipien andererseits wie folgt: „Hierin besteht die Dialektik, also die lebendige Wechselbeziehung zwischen der Abstraktheit der normativen Leitideen und den konkreten Problemen ihrer politischen Umsetzung, die für eine gestaltungsoffene Demokratie von grundlegender Bedeutung ist“ [13]. Auch wenn Fischer und Reinhardt im Einzelnen die Wortwahl kritisieren und den Aspekt des Aushandelns von Bedeutungsgehalten der Grundrechte stärker betonen, bewegen sie sich bei diesem Thema durchaus auf einer Linie mit dem Leitfaden.

[5] Unterschiede zeigen sich in einem anderen Punkt. Fischer und Reinhardt sowie der Leitfaden vertreten zwar gleichermaßen die Ansicht, dass es eine Grenze der Kontroversität gebe,

dass also „bestimmte Ausdeutungen der normativen Leitidee [...] nicht mit der Demokratie“ [14] vereinbar bzw. „nicht alle Positionen in gleicher Weise zu akzeptieren sind“ (Feil, 2020, S. 19). Während aber der Leitfaden davon ausgeht, dass das „Spektrum der Kontroversität [...] klar definiert und von menschenabwertenden und demokratiefeindlichen Positionen“ abgegrenzt werden muss, damit Lehrkräfte „klar Position beziehen“ (Feil, 2020, S. 19) können, sind Fischer und Reinhardt deutlich zurückhaltender. Denn erstens ließen solche Grenzmetaphern zumeist offen, wo der Grenzstein zu setzen sei und zweitens könnten sie dazu verleiten, die Grenzen zu eng zu ziehen und damit eine Reihe pädagogischer Probleme zu riskieren (Rückzug, Provokation etc.). Die Autorin und der Autor schlagen vor, dass „die Lernenden im Unterricht selbst die Grenzen des Demokratischen aushandeln und diskutieren“ [18]. Dies ist zweifellos ein sehr weitreichender Vorschlag, der offenbar auf die bildende Kraft der Kontroverse setzt, aber durch deren Offenheit zwangsläufig die demokratischen Prinzipien riskiert. Was ist von diesem Vorschlag zu halten?

### Eine Gegenposition

[6] In Auseinandersetzung mit zu solch weit gefassten Vorschlägen schlägt Johannes Drerup einen „Orientierungsrahmen“ (Drerup, 2021, S. 68) vor, der die Grenzen der Kontroversität sehr viel enger zieht. Demnach sollen nur Positionen in die Kontroverse aufgenommen werden, die zwar auseinanderliegen, aber sich gleichermaßen auf die Grundwerte der Demokratie (politisches Kriterium) und die Methoden und Ergebnisse wissenschaftlicher Wissensproduktion (wissenschaftliches Kriterium) berufen können. Positionen, die eines der Kriterien nicht berücksichtigen, stehen außerhalb des Spielfelds, auf dem um die Geltung der Positionen gerungen wird. Durch diese Grenzziehung, also den Verweis vom Spielfeld auf die Tribüne, soll eine epistemische und eine politische Zivilisierung von Debatten erreicht werden. Schüler/innen sollen davor bewahrt werden, wissenschaftsfeindliche und ausschließlich gefühlsbetonte Meinungen sowie menschenfeindliche Werte als zulässige Positionen in Kontroversen wahrzunehmen (Drerup, 2021, S. 68-79).

[7] Drerup betont, dass Demokratiebildung nicht neutral ist und dass für Demokratiebildung nicht nur rationale Erwägungen, sondern

auch emotionale Bindungen von Bedeutung sind. Zustimmungserzeugung für die grundlegenden Prinzipien der Demokratie müsse deshalb auch nicht ausschließlich auf diskursive Verfahren zurückgreifen (Drerup, 2021, S. 47). Die Akzeptanz und Wertschätzung demokratischer Prinzipien, inklusive Pluralismus und Kontroverse, können auch im nicht-kontroversen Unterricht angebahnt werden. Es ließe sich ergänzen, dass eine Überbetonung der Kontroverse sogar zu Abstoßungseffekten führen und schüchterne oder auf Verträglichkeit orientierte Schüler/innen davon abhalten kann, sich am Wettbewerb der Argumente zu beteiligen (Gronostay 2019, S. 178).

[8] Die Schwierigkeit mit den Kriterien liegt indes in der impliziten Annahme, dass ein lehrergesteuertes Aufzeigen dessen, „wohin die Reise gehen sollte“ und was „alle Schüler zu akzeptieren haben“ (Hervorh. i. O.), sowie eine lehrergesteuerte Kritik „unvernünftige[r] und vorurteilsbehaftete[r] Sichtweisen“ (Drerup, 2021, S. 106, S. 136, S. 106) grundsätzlich zu bevorzugen wären. Abgesehen davon, dass zu klären wäre, wer oder was jenseits von normativen Überlegungen in dynamischen Unterrichtssituationen darüber entscheidet, ob ein Thema als kontrovers oder nicht *wahrgenommen* wird, vergibt man durch den Verweis einiger Positionen auf die Tribüne die bildende Kraft, die durch Kontroversen entfaltet, jedenfalls nicht pauschal ausgeschlossen werden kann. Im Extremfall – was unter der Bedingung knapper Zeitressourcen nicht unwahrscheinlich erscheint – werden die unvernünftigen und vorurteilsbehafteten Positionen zwar vom Spielfeld verwiesen, aber eben nicht argumentativ bearbeitet. Dabei können in Unterrichtsarrangements, in denen sich Positionen im Diskurs zu bewähren haben, problematische formale und inhaltliche Aspekte von Argumentationen auf den Prüfstand gestellt werden. Schüler/innen können so im Idealfall lernen, ihre Positionen zu hinterfragen und zu modifizieren, oder wenigstens mit unvereinbaren Urteilen zu leben (Reichenbach 2021) – Letzteres eine Fähigkeit, die selbst demokratiefeindliche Positionen demokratisch zu sublimieren vermag. Daneben ist auch mit negativen Folgen einer lehrergesteuerten, defizitorientierten Markierung oder Suspendierung von Redebeiträgen zu rechnen. So läuft die Betonung der Grenzkriterien Gefahr, einen Schul- und Unterrichtskontext zu erzeugen, den die Schüler/innen nur noch politisch

präformiert betreten können. Politische Zweisprachigkeit, Ausschlussfallen und Kommunikationsabbrüche, die in der Politikdidaktik vielfach beschrieben sind (z.B. Henkenborg, 2007), werden wahrscheinlich, was wiederum Bildungsprozessen nicht dienlich ist.

[9] Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, differenziert Drerup *Kontroversen* und *Diskussionen* als unterschiedliche didaktisch-methodische Formate im Unterricht. *Kontroversen* seien durch gleichermaßen legitime Sichtweisen gekennzeichnet, im Ausgang grundsätzlich offen und auf diese Art und Weise auch im Unterricht zu inszenieren. *Diskussionen* versteht er als eine argumentative Bearbeitung von Positionen. Der Bearbeitungsprozess nimmt sich der Schüler/innen zugewandt an, ist aber defizitorientiert, geht also davon aus, dass ein/e Schüler/in etwas noch nicht verstanden hat. Das Ergebnis dieser Bearbeitung ist geschlossen. Im Falle unvernünftiger und vorurteilsbehafteter Positionen seien – aus den genannten Gründen – Kontroversen illegitime Formate, Diskussionen dagegen legitime Formate der unterrichtlichen Inszenierung (Drerup, 2021, S. 55, S. 107f., S. 119). Es soll über grenzwertige Positionen diskutiert werden, aber eben nicht im Modus einer Kontroverse, die diese Positionen als legitim adeln würde. Hier lässt sich einwenden, dass die lehrergesteuerte Rahmung abwegiger Gesprächspositionen als defizitär und illegitim nicht gut mit dem Begriff der Diskussion vereinbar ist. Es handelt sich offenbar eher um eine Art dialektische Erörterung, wie wir sie etwa aus dem DDR-Staatsbürgerkundeunterricht kennen. Das ist nicht grundsätzlich abzulehnen, aber man sollte sich der Schwierigkeiten dieses Verfahrens bewusst sein (Grammes et al., 2006, S. 81–149). Nicht nur relativ drastische Suspendierungen, sondern auch lehrerseitige, behutsame Bearbeitungen von Gesprächspositionen laufen Gefahr, zum Kommunikationsabbruch zu führen (May & Heinrich, 2020, S. 127–130).

### **Hinterm Horizont geht's weiter – Zur Notwendigkeit eines pädagogischen Kriteriums**

[10] Wohl aufgrund solcher Schwierigkeiten betont der Autor, dass selbst subtile Versuche der dialogischen Steuerung „kaum kontextübergreifend als angemessen oder unangemessen qualifiziert werden können“ (Drerup, 2021, S. 108). Dem ist zuzustimmen. Dann ist aber

auch zu bezweifeln, dass das wissenschaftliche und das politische Kriterium „die Grenzen einer förderungswürdigen pädagogischen und politischen Streitkultur definieren“ (Drerup, 2021, S. 140) können und deren Zentralstellung gerechtfertigt ist. Die Kriterien fungieren eher als Meilensteine der professionellen Reflexion, an denen Lehrer/innen innehalten und überlegen sollten, inwiefern es geboten sein könnte, die Kontroverse aufrechtzuerhalten, zu vertagen, zu suspendieren oder in ein dialogisch-steuerndes Gesprächsformat zu wechseln. Dann wären aber die Außengrenzen der Kontroverse im Unterricht noch nicht gefunden. Wie weit kann die Kontroverse also gehen? Um diese Frage zu beantworten, braucht die professionelle Reflexion ein pädagogisches Kriterium.

[11] Der Text von Fischer und Reinhardt gibt einen Hinweis: „[...] Schüler und Schülerinnen mit beklagenswerten Äußerungen gegen z.B. Fremde bleiben unsere Lernenden und verdienen Chancen der Auseinandersetzung mit anderen und mit sich selbst“ [75]. Der professionelle Auftrag, zur Bildung der Schüler/innen beizutragen, wird hier betont. Vermieden wird damit, dass politische oder gesellschaftliche Strategien des Umgangs mit grenzüberschreitenden Positionen mit solchen im Bildungsbereich vermengt werden (May, 2021). Für die Frage nach den Grenzen heißt das: Sofern es in der konkreten Situation Anlass gibt, davon auszugehen, dass die Schüler/innen durch die Kontroverse besser lernen als durch andere dialogische oder direktive Verfahren, dann ist die Ausweitung der Grenzen der Kontroversität legitim und die – aus politischer Perspektive – kontrafaktische Aufrechterhaltung von Offenheit pädagogisch sinnvoll. Dies erlaubt es durchaus, den Schüler/innen auch mitzuteilen, wie sich der gesellschaftliche Konsens, die Standards der Wissenschaftlichkeit, die Mehrheitsmeinung oder das kodifizierte Recht zu einer bestimmten Frage verhalten, es ermöglicht aber auch, zu abwegigen Positionen echte Kontroversen auszutragen – und die Schüler/innen „selbst die Grenzen des Demokratischen aushandeln und diskutieren“ [18] zu lassen. Mitunter müssen die Prinzipien der Demokratie gedanklich riskiert werden, um sie sich in Bildungsprozessen aneignen zu können (May, 2020). Wenngleich gewünschte Ergebnisse auch hierdurch nicht abgesichert werden können, dürften – pauschal betrachtet – die Erfolgsaussichten per se nicht schlechter sein als in Versuchen der dialogischen Steuerung.

[12] Lernchancen durch die Kontroverse in konkreten Kontexten einzuschätzen zu können, setzt eine gute Kenntnis der Schülerschaft voraus und bleibt auch bei guter Lerngruppenkenntnis relativ unsicher. Etwas leichter lassen sich mitunter Situationen identifizieren, in denen es nicht mehr lohnt, auf die Irritation einer grenzwertigen Weltansicht durch die Kontroverse zu setzen. So kann erkannt werden, ob ein/e Schüler/in abwegige Positionen als authentische Weltdeutungen in das Unterrichtsgespräch einbringt, damit diskutierbar macht und auf diese Weise das pädagogische Arbeitsbündnis (Helsper, 2021, S. 152–166) aktualisiert oder ob es *vorrangig* beispielsweise um politische Propaganda, Provokation, eigene Statusarbeit oder gar eine Straftat geht. Hier wäre dann endgültig eine Grenze erreicht – ebenso natürlich, wenn Schutzbefohlene psychische Gewalt durch Äußerungen erleiden (May & Heinrich, 2020, S. 120–127).

[13] Für die professionelle Arbeit heißt dies: Wir müssen zwar nicht immer alles kontrovers diskutieren, wenn es politisch und wissenschaftlich abwegig ist, sollten es aber, wenn es pädagogisch sinnvoll erscheint. Denn neben den politischen und wissenschaftlichen Kriterien des Erwünschten und Zulässigen muss auch erwogen werden, inwiefern durch das pädagogische Handeln Bildungschancen für die Demokratie gewahrt werden. Für diese Abwägung, die die zentrale pädagogische Aufgabe darstellt, ist die Analyse der Situationsspezifika im Spannungsfeld von wissenschaftlichen, politischen *und* pädagogischen Kriterien entscheidend. Handelt es sich um ein authentisches Gesprächsangebot einer Schülerin oder werden subsidiäre Ziele mit der Äußerung verfolgt? Laufen Beteiligte Gefahr, psychische Gewalt zu erleiden? Wie wirkt sich die Entscheidung vermutlich auf die stillen Zuschauer/innen aus? Wie ist die Lehrer-Schüler-Beziehung? Wie ist die gesellschaftliche Stimmungslage? Welches Milieu habe ich vor mir? Weil diese Fragen situativ zu unterschiedlichen Antworten führen, bleiben die Grenzen der Kontroversität relativ unscharf (May, 2016).

## Literatur

Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.  
Feil, R. (2020). *Demokratiebildung: Schule für*

*Demokratie, Demokratie für Schule*. Baden-Württemberg.

Grammes, T., Schluß, H. & Vogler, H.-J. (2006). *Staatsbürgerkunde in der DDR*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer VS.

Helsper, W. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. utb.

Henkenborg, P. (2007). Demokratie lernen und leben durch kognitive Anerkennung. Eine empirische Untersuchung zur Lehrerprofessionalität im Politikunterricht in Ostdeutschland. *Kursiv. Journal für politische Bildung*, (2), 34–43.

Kenner, S. & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau Verlag.

Kultusministerkonferenz (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)

May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 233–241). Bundeszentrale für politische Bildung.

May, M. (2020). Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, (1), 17–21.

May, M. (2021). Rechtspopulismus und politische Bildung. In F. Decker, B. Henningsen, M. Lewandowsky & P. Adorf (Hrsg.), *Aufstand der Außenseiter. Die Herausforderung der europäischen Politik durch den neuen Populismus* (S. 645–658). Nomos.

May, M. & Heinrich, G. (2020). *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule*. Verlag W. Kohlhammer.

Reichenbach, R. (2021). Zur möglich-unmöglich-

Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 75(3), 351–362.

Schmid, C. & Watermann, R. (2018). Demokratische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-

- Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1133–1153). Springer VS.
- Stiller, E. (2019). Lob der Affirmation – Plädoyer für eine Balance von Affirmation und Kritik anlässlich des 70jährigen Bestehens der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Politisches Lernen*, (3-4), 30-34.
- Stiller, E. (2020). Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In M.-P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 95–117). Springer VS.
- Widmaier, B. (2021). *Extremismuspräventive Demokratieförderung: Eine kritische Intervention*. Wochenschau Verlag.

### **Verfasser**

Michael May, Prof. Dr.,  
Institut für Politikwissenschaft  
Friedrich-Schiller-Universität Jena

## Ermöglichung der Erschließung von Demokratisierungsperspektiven statt Erzeugung von Zustimmung zu *unserer Demokratie*

Daniel Krenz-Dewe & Paul Mecheril

### a) Demokratische Bildung zwischen sozialem Lernen, ökonomischer und politischer Bildung

[1] Den Beitrag von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt (2022) kommentieren wir nachfolgend aus einer migrationspädagogischen Perspektive (Mecheril, 2016) unter Rückgriff auf einen theoretischen Zugang, den wir gemeinsam mit Kolleg\*innen aus Innsbruck und Zürich dem laufenden D-A-CH-Forschungsprojekt „Political Literacy in der Migrationsgesellschaft“ zugrunde legen.<sup>1</sup>

[2] Fischer und Reinhardt (2022) unterstreichen etliche Fragen und Themen – nicht nur, aber auch im Hinblick auf den baden-württembergischen Leitfaden zur Demokratiebildung –, die aus unserer Sicht für die Weiterentwicklung politischer Bildung zentral sind, deren Anspruch es ist, Angebote zu machen hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen der Gegenwart. Die Frage nach dem Verhältnis von politischer Bildung und sozialem Lernen etwa stellt eine solche für die Reflexion angemessener politischer Bildung bedeutsame Frage dar.

[3] Überzeugend machen Fischer und Reinhardt (2022) darauf unter anderem aufmerksam, dass obschon soziale Kompetenzen eine Voraussetzung politischer (oder demokratischer) Bildung seien, diese nicht in eins fallen, denn „die Achtung der Anderen“ werde erst „zu einem demokratischen Orientierungsgehalt [...], wenn man sie auch Menschen entgegenbringt, mit denen man sich weder verbunden, vertraut noch bekannt fühlt“ ([20], Hervorheb. im Org.). Eine solche Orientierung, die Anerkennung und Anteilnahme nicht an enge Vorstellungen von Zusammengehörigkeit bindet, eine „Solidarität unter Fremden“ (Brunkhorst, 1997) bzw. „postkommunitäre Solidarität“ (Mecheril, 2014) ist nicht zuletzt für politische Bildung in der von Pluralität und Diversität geprägten (Migrations-)Gesellschaft grundlegend.

[4] Wichtig erscheint uns, dass die Autor\*innen gegenüber dem Leitfaden aus Baden-Württemberg kritisch auf die Notwendigkeit verweisen, politische Bildung auch mit Bezug auf die ökonomische Dimension gesellschaftlicher Verhältnisse zu denken ([34-37]). Da im Text aber nicht genauer ausgeführt wird, welche Aufgaben sich damit verbinden, wollen wir den Hinweis als Hinweis auf die Relevanz einer Auseinandersetzung mit Kapitalismusanalyse und -kritik in der politischen Bildung (Lingenfelder, Kalmbach & Löscher, 2020) verstehen und in ihrer Notwendigkeit im Rahmen politisch-ökonomischer Bildung auch akzentuieren. Hier ginge es unter anderem darum, eine Vorstellung davon zu entwickeln, dass das Ökonomische, das Politische und das Soziale nicht unabhängig voneinander existieren und verstanden werden können (hierzu verschiedene nicht-„orthodoxe“ Zugänge zur Marxschen Theorie, wie u.a. an Gramsci anschließende Ansätze, etwa Hall, 2004) und die ökonomische Dimension gleichsam einer demokratischen Gestaltbarkeit unterliegen kann und, dies ist bereits politisch formuliert, unterliegen sollte (Demirović, 2018). Zu ergänzen wäre aus unserer Sicht die Bedeutung der Verknüpfung von kapitalismusanalytischen Zugängen in der politischen Bildung mit globalem Lernen als Auseinandersetzung mit Nord-Süd-Verhältnissen im Sinne einer Kritik der „imperialen Lebensweise“ (Brand & Wissen, 2017; in Bezug auf politische Bildung Inkermann & Eicker, 2021) sowie durch eine Kontextualisierung und Historisierung ökonomischer Verhältnisse mit Bezug auf die (deutsche) Kolonialgeschichte und postkoloniale Verhältnisse der migrationsgesellschaftlichen Gegenwart (etwa Danielzik, 2013).

### b) ‚Die Demokratie‘ oder Demokratisierung?

[5] In Bezug auf die zentrale Stoßrichtung des Beitrags von Fischer und Reinhardt (2022) der „Demokratiebildung“ fällt auf, dass die Au-

tor\*innen den Demokratiebegriff kaum theoretisch erläutern. Ein zentraler und aus unserer Sicht für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft bedeutsamer Strang der jüngeren demokratietheoretischen Diskussion, der, rasch formuliert, an „neue Philosophien des Politischen“ (Hebekus & Völker, 2012) anschließt, wird von ihnen nicht angesprochen, obgleich diese Perspektive in der Theoriediskussion der deutschsprachigen politischen Bildung bereits seit Längerem aufgegriffen wird (bspw. Gürses, 2010). Fischer und Reinhardt (2022) sprechen von *der Demokratie*, für deren Erhalt es sich einzusetzen gelte, da sie bedroht sei. Damit arbeitet der Text iterativ dem Eindruck zu, *die Demokratie* sei bereits mehr oder weniger vollständig entwickelt und bedürfe nur noch neuer Generationen von Demokrat\*innen, um die Wirklichkeit der Demokratie zu bewahren. Demokratietheoretisch hingegen stellt Demokratie vor allem einen unabschließbaren Prozess dar, eine „unendliche Aufgabe“ (Heil & Hetzel, 2006). Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2006/1985) sprechen davon, dass „die tiefe subversive Macht des demokratischen Diskurses“ in der „Ausweitung von Gleichheit und Freiheit auf immer größere Bereiche“ (S. 196) bestehe. Weniger von *der Demokratie* und eher von *Demokratisierung* zu sprechen, scheint uns im Rahmen politischer Bildung konzeptionell sinnvoll. Eine kritische Demokratisierungsperspektive lässt sich dabei durchaus mit der von Fischer und Reinhardt (2022) angemahnten kritischen Wachsamkeit gegenüber der Tendenz verbinden, dass breite Zustimmung zur Legitimität demokratischer Prozesse prekär ist. „Demokratie ist immer ein Prozess, der von Kämpfen für mehr Demokratisierung durchzogen ist, in dem es aber auch Phasen der Entdemokratisierung gibt [...]. Diese Gleichzeitigkeit von Demokratisierung bei gleichzeitiger Entdemokratisierung gilt es im politischen Bildungsprozess zu begreifen und zu reflektieren“, so Bettina Lösch (2010, S. 122). Die Argumentation bei Fischer und Reinhardt (2022) läuft dagegen eher darauf hinaus, die Bemühungen politischer Bildung vor allem an der Herausforderung auszurichten, unter den nachwachsenden Generationen Zustimmung zum Status Quo der gegenwärtigen Verfasstheit von staatlicher Herrschaft und ihrer formaldemokratischen Verfahren herzustellen. Diese Stoßrichtung, die sich im Beitrag damit verbindet, *die gegebene Demokratie* tendenziell fraglos (!) als zu erhaltendes und in der wiederholten Anrufung im Text nahezu von

einer Art sakralen Aura umgebenes Gut zu setzen, ist, unseres Erachtens, für politische Bildung in der Migrationsgesellschaft nicht wirklich überzeugend.

### c) Problematik des methodologischen Nationalismus

[6] Auch die durchgängige Rede von *unserer Demokratie* bei Fischer und Reinhardt (2022, [etwa 1, 9, 12, 13]) ist aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive irritierend. Zunächst ist festzuhalten, dass im Beitrag nicht klar wird, was mit der Rede von *unserer Demokratie* gemeint ist. Gleichwohl wird damit ein „Wir“ aufgerufen, das in Anbetracht sonstiger Textverweise und im Kontext der Rede von *unserer Demokratie* als nationalstaatliches Wir verstanden werden muss: Wir in Deutschland, unsere Demokratie in Deutschland, vielleicht auch in Europa. Dies wird nicht expliziert (was wir kritisieren), der Text legt aber gewissermaßen performativ (durch die Wahl der Beispiele und beiläufigen Ausführungen) nahe, dass sich die erste politische Einheit der Demokratie im Nationalstaat befinde, von welchem zugleich behauptet wird, er habe das Prinzip der Demokratie bereits verwirklicht. Damit wird („unser“) Nationalstaat als selbstverständliche Einheit politischer Ordnungsbildung gesetzt. Aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive ist dies wenig überzeugend, da diese Praxis einen methodologischen Nationalismus reproduziert.

[7] Mit dem Begriff des „methodologischen Nationalismus“ (Glick Schiller, 2010) wird Kritik an Denkweisen geübt, die das Konzept der Nation unreflektiert und selbstverständlich als Analyse-, Strukturierungs- und Darstellungskategorie des Gesellschaftlichen verwenden. Durch die zugleich fehlende Thematisierung des historischen Kontextes wird die nationale Ordnung scheinbar überhistorisch in Szene gesetzt. Nationalstaaten erscheinen im Licht des methodologischen Nationalismus konsequent als historische und sozio-politisch-gesellschaftliche Souveräne (Glick Schiller, 2010, S. 111). Für die Entwicklung einer Demokratisierungsperspektive im Rahmen einer politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft ist dies nicht zuträglich, weil damit erstens der Blick auf die Gewordenheit der politischen Gegenwartsverhältnisse, zweitens auf die Gewaltförmigkeit

der Genese, wie Gegenwart der Nationalstaatlichkeit sowie drittens auf Optionen der offenen Gestaltung dieser Verhältnisse erschwert wird.

#### d) Rassismuskritik des Nationalstaats

[8] Dass für die jeweils historisch konkret bestehenden politischen Verhältnisse, etwa des Nationalstaats, chronisch Demokratisierungsbedarfe charakteristisch sind, wird nicht zuletzt an Spannungsverhältnissen deutlich. Für diese sind die durch transnationale Migration geprägten gesellschaftliche Kontexte der Gegenwart kennzeichnend. Das Demokratische in seiner nationalstaatlichen Verfasstheit eignet ein defizitärer und widersprüchlicher Status, da es beispielsweise einer exklusiven Gruppe zusteht, über Einwanderung, Aufenthalt, Mitgliedschaft und politische Mitsprache zu entscheiden. Die Tatsache, dass Menschen aufgrund von Umständen, auf die sie keinen Einfluss ausüben können, insbesondere auf Grund ihres Geburtsortes, Rechte zu- bzw. abgesprochen werden, wirft die Frage auf, ob dadurch in grundlegender Weise demokratische Freiheits-, Gerechtigkeits- und Gleichheitsprinzipien verletzt werden (Benhabib, 2008). Diese Praxis des Ein- und Ausschlusses, die vom Prinzip der Volkssouveränität getragen wird, dessen Grenzen durch eine nationalstaatliche Zugehörigkeit in Form der Staatsbürger\*innenschaft festgelegt sind, wird weitläufig als gegebene Selbstverständlichkeit aufgefasst, damit dem Politischen entzogen, steht jedoch in aktuellen Debatten zur Disposition. Diese wurden u.a. von Joseph Carens (2012/1987) angestoßen, der die These vertritt, dass aufgrund liberaler Freiheits- und Gerechtigkeitsprinzipien allen Menschen ein Recht auf transnationale Bewegung, Migration und Einwanderung zustünde, das demnach nicht an nationalstaatlich definierten Grenzen enden könne.

[9] Nationalstaatlich begründete Praktiken des Ein- und Ausschlusses müssen dabei zudem aus einer rassismuskritischen Perspektive beleuchtet werden, die einen analytischen Blick auf die Konstruktion von Gruppen entlang der Differenzlinie *race* richtet. Auf den Zusammenhang moderner Nationalstaaten und Rassekonstruktionen macht David Theo Goldberg (2002) aufmerksam: „In *The Racial State* I seek to comprehend the co-articulation of race and the modern state. I argue that race is integral to the emergence, development and transformations

(conceptually, philosophically, materially) of the modern nation-state” (S. 4). Demzufolge beginnt der Prozess der Herstellung von „Rasse“ maßgeblich mit dem Aufkommen der neuzeitlichen europäischen Staatstheorien Mitte des 17. Jh. (Goldberg, 2002, S. 39 ff.). In Thomas Hobbes‘ 1651 erschienenen Werk *Leviathan*, das als Startpunkt für die Tradition des methodologischen Individualismus und als eine auf diesem aufbauende erste zentrale Legitimierungsschrift für den modernen Staat gelesen werden kann, spielt die koloniale Eroberung des amerikanischen Kontinents und die Kategorie *race* eine zentrale Rolle für die Herausbildung, Legitimation und Konstruktion des europäischen Staates und dessen Subjekte (ausführlicher Kooroshy & Mecheril, 2019). Die Auseinandersetzung mit dieser Ko-Artikulation von Rassekonstruktionen und dem modernen Staat wäre als bedeutsamer Bezugspunkt politischer Bildung zu konzipieren.

#### e) Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

[10] Die Wahlverwandtschaft zwischen dem ‚Rasse‘-Denken und dem Nationalstaat verweist auf ein bedeutsames Moment des antidemokratischen Potenzials, das dem politischen Organisationsprinzip des Nationalstaats nicht zuletzt in einer von transnationalen Bewegungen von Menschen, Lebensformen, Symbolen und Codes verdichteten Welt inhärent ist. Dies gilt es, unseres Erachtens, im Rahmen politischer Bildung auch erfahrungsbezogen zum Thema zu machen, zu erkunden, zu historisieren und zu kontextualisieren. Nicht zuletzt in Rassismuserfahrungen (beispielsweise von Schüler\*innen) spiegeln sich Erfahrungen mit den Demokratiedefiziten gesellschaftlicher Realität und ihren Institutionen (wie der Schule). Im Rahmen einer rassismuskritisch orientierten politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft geht es darum, Formen der politischen Formierung gesellschaftlicher Verhältnisse zu denken und auszuloten, die Zugehörigkeit nicht dermaßen und derart an die Vorrangigkeit eines natio-ethno-kulturell kodierten ‚Wir‘ bindet. An Rassismen anschließende Subjekt- und Gesellschaftsannahmen gilt es im Rahmen politischer Bildung kritisch zu erkunden und eigenständige Verhältnissetzungen zu diesen Annahmen zu ermöglichen. Eine vorab einzuholende Zustimmung zu *unserer Demokratie* sollte in diesem



Zusammenhang nicht von Schüler\*innen erwartet werden und würde eine rassismuskritische Perspektive als Demokratisierungsoption eher verstellen.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Das von DFG, FWE und SNF geförderte Kooperationsprojekt „Political Literacy in der Migrationsgesellschaft. Eine ethnografische Studie politischer Praxis in Schulen der Cities Berlin, Wien und Zürich“ (2018–2022) wird geleitet von Prof. Dr. Paul Mecheril (Bielefeld/lead) Prof. Dr.<sup>in</sup> Michaela Ralser (Innsbruck), Prof. Dr. Roland Reichenbach (Zürich) und Prof. Dr. Erol Yıldız (Innsbruck) (<https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/324314813>). Theoretische Perspektiven und empirische Beiträge aus dem Projekt finden sich in Gensluckner u.a. (2021).

### Literatur

- Benhabib, S. (2008). *Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom.
- Brunkhorst, H. (1997). *Solidarität unter Fremden*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Carens, J. H. (2012/1987). Fremde und Bürger: Weshalb Grenzen offen sein sollten. In A. Cassee & A. Goppel (Hrsg.), *Migration und Ethik* (S. 23-46). Paderborn: Mentis.
- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), 26-33.
- Demirović, A. (2018). Einleitung. In ders. (Hrsg.), *Wirtschaftsdemokratie neu denken* (S. 7-11). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Gensluckner, L., Ralser, M., Thomas-Olalde, O. & Yıldız, E. (Hrsg.). (2021). *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Glick Schiller, N. (2010). A global perspective on transnational migration: Theorizing migration without methodological nationalism. In R. Bauböck & T. Faist (Hrsg.), *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods* (S. 109-129). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Goldberg, D. T. (2002). *The racial state*. Malden/Oxford: Blackwell.
- Gürses, H. (2010). Das Politische (in) der politischen Bildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 11. Wien. Aufgerufen am 09.01.2022, von: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11\\_03\\_guerses.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_03_guerses.pdf).
- Hall, S. (2004/1983). Ideologie und Ökonomie. Marxismus ohne Gewähr. In ders. (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4* (S. 8-33). Hamburg: Argument.
- Hebekus, U. & Völker, J. (2012). *Neue Philosophien des Politischen*. Hamburg: Junius.
- Heil, R. & Hetzel, A. (2006). *Die unendliche Aufgabe. Perspektiven und Grenzen radikaler Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- Inkermann, N. & Eicker, J. (2021). Die Hegemonie der imperialen Lebensweise als Herausforderung für die politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, 4/2021, 32-37. Aufgerufen am 13.01.2022, von <https://www.journal-pb.de/blog/die-hegemonie-der-imperialen-lebensweise-als-herausforderung-fuer-die-politische-bildung>
- Kooroshy, S. & Mecheril, P. (2019). Wir sind das Volk. Zur Verwobenheit von race und state. In B. Hafenecker, K. Unkelbach & B. Widmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische Politische Bildung* (S. 78-91). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2006/1985). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Lingenfelder, J., Kalmbach, K. & Lösche, B. (2020). Klasse/class: Die vernachlässigte Dimension sozialer Ungleichheit. Überlegungen und Anregungen für die politische Bildungsarbeit. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs, S. Yume & Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 110-119). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Lösche, B. (2010). Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In B. Lösche & A. Thimmel, (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 115-127). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.

Mecheril, P. (2014). Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 73-92). Bielefeld: transcript.

Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel: Beltz.

### **Verfasser**

Daniel Krenz-Dewe  
Universität Bielefeld

Paul Mecheril, Prof. Dr.  
Universität Bielefeld

## Wo bleibt das Widerständige?

Fritz Reheis

### Einleitung

[1] Der Beitrag von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt ist zwar eine gute Zusammenfassung demokratiepädagogischen und politikdidaktischen Grundwissens. Aus einer kritischen Perspektive verharmlost er jedoch die Schwierigkeiten, die mit der praktischen Anwendung dieses Grundwissens verbunden sind. Dies liegt meines Erachtens vor allem an dem unkritischen Blick auf das Verhältnis zwischen Politik und Ökonomie. Besonders offensichtlich wird dieses Kritikdefizit beim Umgang mit dem Kontroversitätsprinzip, sobald man es auf das aktuelle Thema Klimapolitik bezieht.

### 1. Was heißt „kritisch“ im Zusammenhang mit Politischer Bildung?

[2] Wenn hier ein „kritischer“ Anspruch in Bezug auf Politische Bildung erhoben wird, so im ursprünglichen Sinn des Wortes. „Kritik“ kommt vom griechischen „kritike techne“ und bedeutet ursprünglich *Beurteilungskunst*. Beim Beurteilen kommt es auf das genaue Unterscheiden an: Was ist Wirklichkeit, was Schein? Was ist Wahrheit, was Täuschung oder Lüge? Was ist Oberfläche, was liegt zugrunde? Was ist Ursache, was Wirkung? Was ist wichtig, was nebensächlich?<sup>1</sup>

[3] Kritische Politische Bildung in demokratischen Gemeinwesen ist Parteiergreifung für die Demokratie. Das machen Fischer und Reinhardt deutlich (9-15). Was das konkret heißt, bleibt aber teilweise im Dunkeln. Das wird im Kapitel über Gefahren für die Demokratie (16-17) besonders deutlich. Dort fehlt ein wesentlicher Punkt: der tendenzielle *Imperialismus der herrschenden Ökonomie*. Nicht immer ist dieser Imperialismus so offensichtlich wie in der vielbeachteten Forderung nach einer „marktkonformen Demokratie“ (Angela Merkel) oder der wiederholten Begrüßung der Finanzmärkte als „fünfte Gewalt“ (beliebt bei Vorständen großer

Geschäfts- und Notenbanken). Latent sind solche Priorisierungen der Ökonomie gegenüber der Demokratie allgegenwärtig. Gegen solche Zumutungen wird Widerstand zur Pflicht, auch und gerade für die Politische Bildung. Immerhin geht es um nichts Geringeres als die Abwendung des Versuchs der Unterordnung der Demokratie unter den Markt.

[4] Nicht „one man, one vote“, sondern „Wer zahlt, schafft an“ ist dessen Legitimationsprinzip. Wenn einige die Demokratie tatsächlich marktkonform machen wollen, dann ist die Frage nicht mehr fern, ob Wirtschaft und Gesellschaft nicht eher von kompetenten Experten mit schnellen Maschinen regiert werden sollten als von Vertretern des Volkes, die sich, wie das Volk selbst, immer erst mühsam verständigen müssen. Fischer und Reinhardt erkennen offenbar nicht, dass Politische Bildung in einer Demokratie das Thema Wirtschaft nicht einfach „einbeziehen“ muss, wie sie es fordern, sondern zum Widerstand gegen alle Versuche aufgerufen ist, die Wirtschaft über die Politik zu erheben.

[5] Die *erste Aufgabe* des Widerstands, zu dem eine kritische Politische Bildung befähigen muss, besteht in der Aufdeckung der Entstehungsbedingungen für diesen Imperialismus der Ökonomie. Diese Bildungsaufgabe erfordert genaue analytische Unterscheidungen. Dabei müssen die Verhältnisse so lange zerlegt werden, bis ihre Grundlagen zum Vorschein kommen. Und die Grundlage aller politischen und ökonomischen Verhältnisse, das kann man bei Marx und vielen anderen nachlesen, ist die menschliche Arbeit. Durch sie stellt der Mensch sein Verhältnis zur Natur, zu Seinesgleichen und zu sich selbst her – seit Hunderttausenden von Jahren, jeden Tag von Neuem. Um die Entstehungsbedingungen des ökonomischen Imperialismus aufzudecken, ist es wichtig, die besondere Form, wie Arbeit im Kapitalismus organisiert ist, genauer zu untersuchen. Diese Form erzeugt nämlich einen spezifischen Fetischismus. Weil Menschen sich in der kapitalistischen Marktwirtschaft nicht direkt, sondern

indirekt über ihre Waren begegnen, erscheinen ihnen ihre Verhältnisse als durch die sachlichen Vorgaben dieser Waren definiert. Zu diesen sachlichen Vorgaben, den viel zitierten „Sachzwängen“, kann man sich nicht anders verhalten, als sich ihnen unterzuordnen. Der alles überragende Sachzwang heißt in kapitalistischen Marktwirtschaften: Wirtschaftswachstum. Und wie die Fetische unserer archaischen Vorfahren so verlangt auch unser moderner Fetisch nach Opfern. Ein solches droht die Demokratie immer mehr zu werden.

[6] Die *zweite Aufgabe* einer Kritischen Politischen Bildung besteht in der Erarbeitung von Alternativen. Vor dem Hintergrund der freigelegten Verhältnisse, die die Menschen im Zusammenhang mit der Aufteilung ihrer Arbeiten untereinander täglich eingehen müssen, kann Politische Bildung „soziologische Phantasie“ (Oskar Negt)<sup>2</sup> freisetzen. Wie ließe sich das Arbeiten anders einrichten? Wie könnte die Angst um den Arbeitsplatz, die Fremdbestimmung beim Arbeiten, die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen durch Arbeit überwunden werden? Wie können Unternehmer dazu gebracht werden, sich am Gemeinwohl zu orientieren, wie kann Eigentum an den Produktionsmitteln sozialverträglich definiert werden, wie kann das Geldsystem so umgebaut werden, dass es ausschließlich als Mittel des guten Lebens fungiert? Und schließlich: Wie müssten die politischen Prozesse und Ordnungen umgestaltet werden, damit eine solche Wiedereinbindung der Wirtschaft in die demokratische Grundordnung überhaupt möglich wird? Kurz: Politische Bildung muss nicht nur den Wirklichkeitssinn, sondern auch den Möglichkeitssinn stärken und beflügeln. Denn wo der Realismus perspektivlos ist, sind nur mehr Utopien realistisch.<sup>3</sup>

[7] Die *dritte Aufgabe* schließlich bezieht sich auf eine explizit normative Frage: Welcher ethische Maßstab soll an die Suche nach neuen Möglichkeiten, nach Visionen und Utopien, angelegt werden? Kritische Politische Bildung hält beharrlich an der für die Aufklärung zentralen Leitidee fest, dass Staat und Wirtschaft für die Menschen da sind und nicht umgekehrt und dass der Mensch in normativer Hinsicht zuallererst durch seine angeborene „Würde“ ausgezeichnet ist. Erst an diesem Maßstab können die Mittel und Wege beurteilt werden, die in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zum Einsatz kommen. Bei der Frage, woran der Grad der

Einlösung des Versprechens eines menschenwürdigen Lebens für alle gemessen werden soll, kann weder der Vergleich zu anderen Zeiten noch zu anderen Orten sinnvoll sein. Bei der Beurteilung von Möglichkeiten zählt einzig und allein der Horizont dessen, was heute schon möglich ist und deshalb morgen Wirklichkeit werden kann.<sup>4</sup> Nur so lässt sich die Übermacht der Wirklichkeit brechen, kann das Potenzial der Möglichkeiten erschlossen werden.

## 2. Die Wirtschaftswissenschaft als grundsätzliche Bezugsdisziplin der Politischen Bildung und das Kontroversitätsgebot am Beispiel Klimapolitik

[8] Fischer und Reinhardt fordern, die Wirtschaftswissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung anzuerkennen. Schließlich „generiere“ die Wirtschaft jene Ressourcen, die die Politik in die Lage versetze, sozialstaatliche, umweltpolitische, bildungspolitische oder gesellschaftspolitische Gestaltungsmaßnahmen umzusetzen (34). Dem ist zuzustimmen, sowie auch den nachfolgend angestellten Überlegungen und Vorschlägen, dabei auch die Vielfalt der möglichen Ordnungen der Wirtschaft einzubeziehen.

[9] Das Argument, die Ökonomie liefere die Ressourcen für die Politik, legt zunächst die Frage nach den „Gegenleistungen“ für diese Ressourcen eigentlich sehr nahe. Diese Frage bleibt leider im Beitrag ungestellt, also auch unbeantwortet. An dieser Stelle muss zudem gefragt werden, welche Wirtschaftswissenschaft hier eigentlich als Bezugsdisziplin gemeint ist. Vermutlich ist es die herrschende Wirtschaftswissenschaft, die zutiefst *neoklassisch* ausgerichtet und aufgrund ihres Methodologischen Individualismus nur sehr begrenzt dazu in der Lage ist, die wirtschaftliche Realität zu analysieren.<sup>5</sup> Erst recht gerät sie an ihre Grenzen, wenn sie, wie gefordert, alternative Wirtschaftsordnungen auch nur beschreiben soll. Allerdings passt diese neoklassische Perspektive gut zu der Vorstellung, Politik und Wirtschaft seien im Prinzip getrennte Bereiche von Gemeinwesen und man könne zwischen den ihnen entsprechenden Disziplinen, auch den didaktischen, einfach „Bezüge“ herstellen, ohne dabei das Selbstverständnis und die Ansprüche dieser Disziplinen (siehe 1) zu übernehmen.

[10] Wenn hier von Ressourcen die Rede ist, ist für mich noch etwas anderes wichtig, ja entscheidend: Aus einer kritischen Perspektive muss, ganz entsprechend der von Fischer und Reinhardt zustimmend zitierten Forderung Wolfgang Merkmals, „die Grenzen des Diskursraums nicht zu eng“ zu ziehen (18), auf den trivialen Umstand aufmerksam gemacht werden, dass nicht nur die Politik von den Ressourcen der Wirtschaft, sondern auch die Wirtschaft von Ressourcen lebt, die sie selbst nicht herstellen kann: die Ressourcen der Natur, die durch die Ökologie beschrieben und analysiert werden. Weil es, wie Fischer und Reinhardt mit Recht fordern, immer auch um die „wechselseitige Verbundenheit“ der Teilbereiche geht, kann Ökonomie ohne Ökologie nicht sinnvoll gedacht werden. Anders gesagt: Die Wirtschaft des Menschen ist nichts anderes als die Fortsetzung der „Wirtschaft der Natur“ (Vandana Shiva). Von dieser Erkenntnis ist in der herrschenden Neoklassik weit und breit nichts zu finden.

[11] Wie die Verengung des Blickes auf die herrschende neoklassische Wirtschaftswissenschaft auch das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses verletzt, soll zum Schluss am Beispiel Klimapolitik erläutert werden. Beginnen wir mit der ganz an der herrschenden Wirtschaftswissenschaft orientierten *Mainstream-Position*, formuliert etwa im gemeinsamen Positionspapier des Rats für Nachhaltige Entwicklung und der Leopoldina.<sup>6</sup> Die Autoren setzen auf eine möglichst marktkonforme Strategie, also vor allem die Ausgabe von Kohlendioxid-Zertifikaten durch den Staat und den Handel dieser Zertifikate auf Märkten. Der Verbrauch von Naturressourcen wird hier nur indirekt gesteuert, und zwar über Preise, die teils politisch vorgegeben sind, teils auf Märkten durch Angebot und Nachfrage entstehen. Eine direkte Mengensteuerung findet nicht statt.

[12] Da wären aber auch Positionen von radikaleren Wissenschaftlern und Klimaaktivisten, etwa das Buch „Klimaneutralität jetzt!“ von Helge Peukert.<sup>7</sup> Peukert leitet aus einer detaillierten *Kritik marktorientierter Instrumente* die Notwendigkeit der sofortigen Abschaltung der 1000 weltweit größten Kohlekraftwerke, das Ende des privaten PKWs und den konsequenten Umbau der wachstumsabhängigen Wirtschaft in eine Postwachstumsökonomie ab. Hier wird die Begrenzung der Belastung ökologischer Le-

bensgrundlagen durch das menschliche Wirtschaften zur direkten Aufgabe von staatlicher Politik gemacht, ohne dass marktorientierte Instrumente von vornherein ausgeschlossen wären.

[13] Das Kontroversitätsprinzip verlangt schließlich auch die Berücksichtigung von klimapolitischen Positionen, die für eine noch *grundsätzlichere Alternative zur herrschenden Wirtschaftsordnung* plädieren, etwa Kate Raworth in ihrem Buch „Das Donut-Modell“.<sup>8</sup> Raworth markiert zunächst die äußeren Grenzen, die natürlichen Lebensbedingungen, dann die inneren Grenzen des Wirtschaftens, die Bedürfnisse von Kultur, Gesellschaft und Individuum. Nur in dem sich so ergebenden Zwischenbereich können Menschen sicher und gut leben. Dazu müssen sie aber, und das ist für Raworth entscheidend, eine konsequente Kreislaufwirtschaft betreiben und das Monopol des herrschenden Eigentumsbegriffs sowie des Geldmaßstabs (Sozialprodukt) als Kompass der Ausrichtung des Wirtschaftens überwinden.

[14] Das Donut-Modell von Kate Raworth zeichnet sich gegenüber den anderen beiden Positionen vor allem dadurch aus, dass es hartnäckig an der Frage festhält (und auch eine Antwort bereithält), warum die Welt überhaupt in eine solche Notlage geraten ist, dass sie nun „gerettet“ werden muss. Karl Polanyi spricht von der „Entbettung“ der Märkte. Man kann es aber auch so sagen: Weit fortgeschriebene kapitalistische Marktwirtschaften sind blind für die Realität, in der sie sich befinden. Sie verfügen über kein Instrument, um räumliche und zeitliche Vernetzungsverhältnisse adäquat zu berücksichtigen, und zwar weder auf der menschlichen noch auf der sachlichen Seite der Märkte – und sie machen als kapitalistische Märkte aus dieser Blindheit noch eine Tugend.

## Fazit

[15] Aus einer kritischen Perspektive muss Politische Bildung in einem demokratischen Gemeinwesen allen Versuchen, im Interesse der Wirtschaft den Primat der Politik infrage zu stellen, entschieden Widerstand leisten. Wenn die Wirtschaftswissenschaft als Bezugsdisziplin der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik bezeichnet wird, fragt sich aufgrund des Selbstverständnisses der herrschenden Wirtschaftswissenschaft, wie dieser Bezug mit dem

Kontroversitätsgebot in Einklang zu bringen ist. Das Thema Klimapolitik zeigt, wie politisch-ökonomische Kontroversen vor dem Hintergrund einer Ökologischen Ökonomie in den Bildungsprozess einbezogen werden müssten. Der verbreiteten Verharmlosung der „Klimakrise“ und den Sprüchen von der „Rettung der Welt“ (etwa Frank Schätzing) über eine Korrektur des Konsumverhaltens könnte so durch eine anspruchsvolle demokratische Bildung massiv entgegen getreten werden.<sup>9</sup>

### Anmerkungen und Literatur

<sup>1</sup> Reheis Fritz, Politische Bildung. Eine kritische Einführung, 2., ergänzte Auflage, Wiesbaden 2016.

Zur Vertiefung: Reheis Fritz / Denzler Stefan / Görtler Michael / Waas Johann (Hg.), Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach 2017.

<sup>2</sup> Negt Oskar, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt/Main 1971.

<sup>3</sup> Negt Oskar, Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen 2010, S. 560.

<sup>4</sup> Der Maßstab der objektiv gegebenen Möglichkeiten wird etwa von Oskar Negt vertreten. Die Vorstellung einer zyklischen Bewegung von der Wirklichkeit zur Möglichkeit und weiter von der Möglichkeit zur neuen Wirklichkeit lässt sich in das Modell des „Politik-Zyklus“ integrieren.

<sup>5</sup> Reheis Fritz, Konkurrenz und Gleichgewicht als Fundamente von Gesellschaft. Interdisziplinäre Untersuchung zu einem sozialwissenschaftlichen Paradigma, München/Berlin 1986.

[6] Rat für Nachhaltige Entwicklung / Leopoldina, Klimaneutralität. Optionen für eine ambitionierte Weichenstellung und Umsetzung. Positionspapier, Juni 2021.

<sup>7</sup> Peukert Helge, Klimaneutralität jetzt! IPCC-Berichte, Pariser Abkommen, europäischer Emissionshandel und Green Deal, internationale freiwillige Klimakompensationsprojekte und die deutsche Klimapolitik. Mit einem Vorwort von Niko Paech, Marburg 2021.

<sup>8</sup> Raworth Kate, Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört, München 2018.

<sup>9</sup> Dazu gibt es didaktisch-methodische Vorschläge, die dem Ziel der Entwicklung von Widerstandskompetenz gerecht werden wollen, etwa einen vor dem Hintergrund der Kategoria-

len Bildungstheorie Wolfgang Klafkis formulierten didaktischen Vorschlag, der die subjektive, soziale, politische, ökonomische und ökologische Seite des Bildungsprozesses mit Hilfe der Kategorien Zeit, Synchronisation und Resonanz integriert. Reheis, Fritz, „Einfach die Welt retten?“ Essay über Komplexität, Bildung und Resonanz, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1/2022.

### Verfasser

Dr. Fritz Reheis  
Universität Bamberg

## „Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt“

Roland Reichenbach

[1] So sehr die Einsicht, dass soziales und politisches Lernen nicht das gleiche sind, zu unterstützen ist (voraus Sibylle Reinhardt immer wieder und aus triftigen Gründen hingewiesen hat, z.B. in Reinhardt 2009), so sehr scheint dieser prinzipielle Unterschied im dicht geschriebenen, sehr informierten und bedeutsamen Diskussionsbeitrag von Fischer und Reinhardt am Ende wieder zu verschwimmen. Der kritischen Auseinandersetzung mit semantisch etwas devianten Begrifflichkeiten wie „Demokratiebildung“ [3], „Demokratiefähigkeit“ [5], „Demokratielernen“ [22] folgen keine begrifflichen Schlüsse, welche der Klärung der doch sehr überfrachteten Diskussion um demokratische Bildung (und Erziehung) dienen würden. Die *normative Überdeterminierung* des Demokratieverständnisses im Diskurs der politischen Bildung ist den beiden Autoren ja durchaus bewusst und wird zurecht kritisch betrachtet, auch mit Verweisen auf Wolfgang Merkels wohlthuende Einwürfe gegen politisch kaschierten Moralismus [16], dennoch scheinen Fischer und Reinhardt die hohen sozio-moralischen Ansprüche an Demokratie durchaus zu teilen. Sie halten am „guten Ruf“ (Schmidt 1995) bzw. dem „guten Klang“ (Müller & Friedrich 1996, S. 13) der Demokratie fest. „Bildung und Demokratie von Anfang an“ – wer könnte dagegen sein? Zum Beispiel Hannah Arendt (1994, 1996), die zwar auch erwähnt wird, aber deren Einsichten nicht unbedingt geteilt werden. Arendt war oder ist gerade nicht auf der Seite des „Demokratielernens“, vielmehr steht sie John Dewey (1966, 1968, 1981) in der Frage – ob Bildung der Demokratie dienen sollte, ob es eine „Erziehung für Demokratie geben soll – antipodisch gegenüber. Man hat aber den Eindruck, dass große Teile der Diskussion um politische Bildung im deutschsprachigen Raum sehr durch Dewey geprägt sind bzw. mit ihm eins zu gehen scheinen. Dewey ist kein politischer Philosoph, sondern Sozialphilosoph, eine Theorie der politischen bzw. demokratischen Institution wie auch eine Theorie der Macht fehlen bei ihm weitgehend. Es verwundert daher auch kaum, dass Dewey in der

deutschsprachigen Pädagogik, insbesondere in Form der Demokratiepädagogik (Himmelman 2005), in welcher der Unterschied zwischen dem Sozialen und dem Politischen kaum interessiert oder gemacht wird, sehr gerne aufgenommen worden ist. Fischer und Reinhardt machen diesen Unterschied, und sie erwähnen Dewey zwar nicht, doch sie offerieren auch kein „nüchternes“ oder „realistische“ Bild der Demokratie (sei es als Staatsform, Gesellschaftsform oder Lebensform). Sie verbleiben letztlich doch in einer Art Demokratiebegeisterung, d.h. Demokratie steht auch bei ihnen für das Gute, ja nur Gute. Wer sich „im Dienst der pädagogischen Demokratie-Begeisterung“ (Müller 1995, S. 160) steht, unterschätzt aber wohl die Bedeutung der Einsicht Giovanni Sartoris, wonach unter „den Bedingungen der Demokratie (...) am wenigsten beachtet“ werde, „dass falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen“ würden (Sartori 1992, S. 11).

[2] Am „Szenischen Spiel *Vor dem Supermarkt*“ [28] versuchen die Autoren zu zeigen, wie soziales und politisches Lernen in einen Zusammenhang gebracht werden können. Weil es um Ladendiebstahl geht, geht es auch um rechtliche Regelungen und Gesetze, und diese sind schließlich bedeutsam für die demokratische Gesellschaft. Das ist m.E. nicht überzeugend. Ladendiebstahl ist auch in Monarchien oder autoritären Staaten ein Problem. Die Entgrenzung des Politikbegriffs in der Politischen Bildung wird m.E. von einer zweiten diskursiven Entgrenzungspraxis begleitet und unterstützt: der Entgrenzung des Pädagogischen. Pädagogisierung und Politisierung gehen hier Hand in Hand: das Kind wird politisiert, der Erwachsene pädagogisiert – dagegen wehrte sich Arendt (1994). Diese Tendenzen sind eher für autoritäre Staats- und Herrschaftsgebilde typisch: wo Erwachsene „erzogen“ oder „umerzogen“ werden und sich Kinder früh an politische Doktrinen und Rhetorik gewöhnen sollen – und mögen diese Praktiken im humanistischen Gewand in Erscheinung treten –, dort ist das vorläufige Ende des politischen Lebens erreicht.

[3] Natürlich ist Partizipation zentral, d.h. am öffentlichen Leben partizipieren zu können und dürfen. Sie mag als eine „Demokratiekompetenz“ bezeichnet werden [55], was aber nicht unbedingt selbstverständlich ist. Die Möglichkeit, sich öffentlich gegen Erlasse und Praktiken offizieller Herrschaft zu äußern, ohne dabei gravierende Sanktionen fürchten zu müssen, fungiert als zentrales Kriterium für die Existenz des politischen Raumes. Distanzierungsrechte sind ebenso elementar wie Partizipationsrechte, wenn nicht in gewisser Weise noch bedeutungsvoller. Doch Partizipation allein besagt im Hinblick auf die Existenz des politischen Lebens wenig – so wurde und musste auch in der Hitlerjugend partizipiert werden. Partizipationsrechte haben ihren politischen Sinn nur in der Verknüpfung mit gleichgewichteten Distanzierungsrechten. Das ist auch der Grund, warum die meist unumgängliche soziale, gemeinschaftliche Partizipation zunächst nichts mit Politik oder dem Politischen zu tun haben kann – und das gilt auch für Gemeinschaftsformen in demokratischen Gesellschaften. Zwischen der Idee der Gemeinschaft und dem Ethos der demokratischen Lebensform besteht sogar ein Spannungsverhältnis, so dass es immer ambivalent bleiben muss, Gemeinschaften (im Unterschied zu Gesellschaften) als „demokratisch“ zu bezeichnen. Jacques Rancière übertrieb m.E. nicht, als er formulierte: „Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt“ (Rancière 1994, S. 105). Demokratische Lebensformen stellen Gemeinschaft gerade durch ihre Diskursivität, ihre Skepsis gegenüber Wahrheitsansprüchen und ihre Unverbindlichkeit bezüglich Partizipationspflichten auf grundlegende Weise in Frage (vgl. Reichenbach 2001). Die Gemeinschaft ist insofern nicht demokratisch, als sie sich nicht primär als Forum für Auseinandersetzung und Interessenkoordination verstehen kann, sondern vielmehr an ein inhaltlich spezifisches „Gut“ gebunden ist (z.B. die Beziehung zu Gott oder die Einheit der Familie oder den Teamgeist eines Handlungs- und Herstellungsprojekts). Gemeinschaft hat deshalb in der Regel nicht nur für konkurrierende Güter keinen Platz, sondern muss sich insbesondere in der modernen Situation auch ständig gegen zentrifugale Kräfte schützen, die sie zu sprengen drohen (vgl. Touraine 1997). Zumindest muss sie regelmäßige Rituale veranstalten, welche ihre Einheit wenigstens äußerlich demonstrieren und zelebrieren.

[4] Die Benennung der „Kompetenzen in der und für die Demokratie“ [50-63], so die Perspektivenübernahme/Rollenübernahme [51], Konfliktfähigkeit [52], das sozialwissenschaftliche Analysieren [53], die politisch-moralische Urteilsfähigkeit [54] und die Partizipation [55, 56] hat eine konsensstiftende Wirkung. Doch diese Kompetenzen sind nicht spezifisch für Demokratie, sondern für das Leben und Zusammenleben überhaupt. Sie werden auch nicht ausschließlich im Fach Politik erworben, sie können auch erworben werden, wenn die Schule und das Zusammenleben gar nicht von bewussten Ideen der politischen Bildung geprägt sind. Fischer und Reinhardt weisen darauf hin, dass die Begrifflichkeit „politisch-moralische Urteilsfähigkeit“ [54] gerade den Unterschied zwischen „politisch“ und „moralisch“ betonen würde, aber „Politik ohne Moral zynisch, Moral ohne Politik“ hingegen „weltfremd“ wäre [54]. Die Frage ist, ob der Bindestrich (in „politisch-moralisch“) ein Bindestrich (*trait d'union*) oder ein Trennungsstrich (*trait de désunion*) darstellt, oder aber – in dialektischer Manier – beides? Demokratie ist die Antwort auf die Erfahrung, dass keine Einigung, keine Verbindung hergestellt werden kann, daher steht an irgendeinem Ende (des Diskurses oder der Auseinandersetzung) immer die Trennung (*Dialyse*) zwischen Mehrheit und Minderheit. Wie werden diese Mehrheiten gefunden? Die Etymologie des Demokratiebegriffs deutet zumindest an, dass der *demos* die Macht (über die Regierung bzw. die Regierenden) besitzt, und nicht, dass das Volk herrscht (vgl. Pabst 2003). Noch nie hat ein Volk geherrscht. Demokratisches Wissen und vor allem politische Bildung hat oder hätte in dieser Perspektive also immer auch mit *Machtwissen* zu tun. „Gebildete“ Demokratinnen und Demokraten wären weltlich engagierte Kratologinnen und Kratologen („Machtexpertinnen“ und „Machtexperten“) und politisch Gebildete wüssten nicht nur, wie es um die Macht des Volkes steht, sondern würden auch konkrete Machtpraktiken kennen und verstehen. Von solchem Wissen oder einem solchen Verständnis ist in den meisten Vorstellungen und Projekten zur Politischen Bildung wie auch im wirklich lesenswerten Beitrag von Fischer und Reinhardt vergleichsweise wenig zu merken: Demokratie und Politik sind hier vor allem die attraktiven Verpackungen für Vorstellungen einer jüdisch-christlichen geprägten *Liebesmo-*



ral (vgl. Brunkhorst 2000), ohne die der Aufstieg des Gleichheitsideal ja vielleicht auch undenkbar gewesen wäre. Wird demokratische und politische Bildung aber letztlich als *sozio-moralische* Bildung verstanden, ist der realistische Blick auf die ambivalenten Seiten von Demokratie und Politik verstellt. So ist es denn leichter, in pädagogisch erbaulicher Manier zumindest implizit von der Güte der Demokratie und des Politischen auszugehen.

[5] Das ist ja auch nicht ganz verkehrt. Arendt-Spezialistin Seyla Benhabib schrieb vor Jahren:

The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life (Benhabib 1992, S. 139).

Es geht dem Politischen und der Politischen Bildung, so könnte man vielleicht und ganz in Übereinstimmung mit Fischer und Reinhardt [28, 39, 43 u.a.] sagen, um die *Vermittlung* zwischen sozio-moralischem Denken (und seiner Entwicklung bzw. Veränderung oder überhaupt Bewusstwerdung) und der Kultur der politischen Öffentlichkeit. Dieser Zusammenhang mag dort überschätzt werden, wo man demokratische Politik vor allem durch die moralische Brille sieht, und er wird wohl dort unterschätzt, wo man in der Politik nur den Willen zur Macht sieht. D'accord!

[6] Auch „Toleranz, Respekt, Gerechtigkeit und Solidarität“ [5] sowie andere prosoziale Verhaltensweisen [6] sind unspezifisch, sie können in jeder Staats-, Gesellschafts- und Lebensform gezeigt oder vermisst werden. Das *demokratiethoretische* Defizit zeigt sich in allesumfassenden Konzepten zur Politischen Bildung. Natürlich versteht man den Bezug zu den Werten, die in einen angereicherten Demokratiebegriff eingeflossen sind: Rechtsstaatlichkeit (z.B. Gewaltentrennung, Minderheitenschutz, persönliche Freiheitsrechte), ökonomische Gestaltungskompetenzen und Verpflichtung des Staates zu sozialen Leistungen, aber auch die Gleichheit der Bürger, und weitere mehr (vgl. Müller 1996, S. 187). Je mehr der Demokratiebegriff umfasst, desto weniger handelt es sich um einen Begriff (mit mehr oder weniger klaren Grenzen), sondern um eine Metapher, ja eine absolute Metapher, die für das insgesamt Gute steht. Gutes kann nur demokratisch selbst oder demokratiekompatibel sein. Es

handelt sich um eine stillschweigende Sakralisierung in säkularisierter Zeit. Wo Gott war, der eine sehr große Lücke hinterließ, steht nun die Demokratie (die symmetrische Kommunikation): wenigstens an die Demokratie wollen und können wir noch glauben. Die vertikale Dimension des Heils hat sich in eine horizontale transformiert. Demokratie kann nur noch als Problemlöserin betrachtet und thematisiert werden, niemals und nirgendwo ist sie Problemverursacherin. Das ist die Leistung dieser absoluten Metapher bzw. besser: solcher Rede- und vielleicht auch Denkgewohnheiten. Kaum etwas scheint schlimmer zu sein, als „undemokratisch“ zu erscheinen. Die frohe Botschaft ist aber: die Schule kann oder könnte es richten [57ff.].

[7] Bei dieser wichtigen Arbeit und Herausforderung der Politischen Bildung bzw. „Demokratiebildung“ geht es vor allem oder zumindest auch darum, dass jeder und jede instand gesetzt wird, „politische Sach- und Werturteile selbstbestimmt zu treffen und zu begründen“ [5]. Als Staatsbürger der Schweiz, einem Land, in welchem 50% aller nationalen Abstimmungen *weltweit* durchgeführt werden (drei- oder viermal jährlich), frage ich mich, gerade als politisch interessierter und teilweise informierter Mensch, wann ich das letzte Mal die Erfahrung gemacht habe, über eine Vorlage „selbstbestimmt“ zu urteilen. Ich glaube, ich weiß gar nicht, was das heißt. Wie die Demokratie so hat auch die Selbstbestimmung einen überaus guten Ruf, Hauptsache nicht fremdbestimmt. Eine Meinung zu irgendetwas äußern zu können, ist ein zentrales politisches Recht. Doch bildungstheoretisch überzeugt es nicht, dass sich eine Meinung dadurch qualifizieren soll, dass sie *meine* oder eine *eigene* Meinung ist. Geht es nicht eher darum, eine Sache zu verstehen, sich für sie zu interessieren und sich darüber zu informieren? Doch: der individuelle Nutzen, in politischen Fragen sehr gut informiert zu sein, ist für die meisten Menschen sehr gering. Es braucht Zeit, die sich nicht jede/r leisten kann und die auch nicht jede/r aufbringen will. Das *Jahrbuch Qualität der Medien* der Universität Zürich veröffentlichte für das Jahr 2019 folgende Zahlen: 56% der unter 30-jährigen Befragten in der repräsentativen Untersuchung gaben an, sich allein über soziale Medien über die Geschehnisse in der Welt zu informieren (2009 waren es noch 36%). Von diesen 56% gaben vier

Fünftel (80%) wiederum an, dass sie den Informationen aus den sozialen Medien nicht vertrauen würden. Heißt: Sie informieren sich, aber glauben mehrheitlich nicht, was sie lesen oder sehen. Das dürfte mit Harry Frankfurt als „Bullshit“ bezeichnet werden. Man glaubt den Informationen zwar nicht, will aber auch nicht wissen, wie es sich verhält oder verhalten könnte. Dann aber „selbstbestimmt“ abstimmen gehen, das geht immer. In der Tat ein wichtiges Recht.

[8] Dass Anspruch und Wirklichkeit weit auseinanderklaffen, scheint seit Platons *Staat* (Platon 1979) ein Topos der Politischen Bildung zumindest eines Teils der abendländischen Geschichte zu sein. Dabei spricht die himmelweite Entfernung zwischen Ideal und Wirklichkeit nicht unbedingt für die Güte des Ideals oder seiner Wirklichkeitstauglichkeit. Die positive Aufladung und auch pädagogische Attraktivität des Demokratie-Begriffs,

dürfte zu einem großen Teil daher rühren, dass in diesem Begriff Elemente aufgenommen werden, die sich von ihm trennen lassen und getrennt werden sollten. Im Sinne solcher Assoziationen werden Verhaltensweisen als *undemokratisch* bezeichnet, deren Defekte mit einem Mangel an Volksherrschaft recht wenig zu tun haben“ (Müller 1995, S. 138).

Auch was unter „Demokratie“ – deskriptiv wie auch normativ – konkret verstanden wird, ist in Europa – trotz Rahmenlehrplan – sowohl national als auch regional und sogar ethnisch-kulturell unterschiedlich geprägt. Es gibt kein einheitliches Bild, außer man steigt so hoch hinauf ins Begrifflich-Abstrakte, so dass man die bildungspraktisch bedeutsamen Differenzen gar nicht mehr erkennen kann.

## Literatur

- Arendt, H. (1994). Die Krise in der Erziehung. In dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, S. 255-276.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper (Original: „The human condition“ 1958).
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York.
- Brunkhorst, H. (2000). *Einführung in die Geschichte politischer Ideen*. München: UTB.
- Dewey, J. (1900/1968). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press (Original 1916 / dt.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Nachdruck der 3. Aufl., Braunschweig: Westermann, 1964, übers. von E. Hylla, hrsg. von J. Oelkers, Weinheim & Basel: Beltz, 1993).
- Dewey, J. (1981). My pedagogic creed. *The Philosophy of John Dewey*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim (Original 1927).
- Himmelfmann, G. (2005). Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Berlin (= *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*, hg. v. Wolfgang Edelstein/Peter Fauser).
- Pabst, Angela (2003). *Die athenische Demokratie*. München.
- Platon (1979). *Der Staat. Über das Gerechte*. Hamburg: Meiner
- Rancière, J. (1994). Die Gemeinschaft der Gleichen. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 101-132.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Reinhardt, S. (2009). Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (6), 860–871.
- Sartori, G. (1992). *Demokratiethorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Original „The Theory of Democracy Revisited“, 1987).
- Schmidt, M. (1995). *Demokratiethorien*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Paris: Fayard.

## Verfasser

Roland Reichenbach, Prof. Dr.  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Universität Zürich

## Perspektiven und Herausforderungen von Demokratiebildung in der Grundschule

Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen & Meike Wulfmeyer

### 1. Zur Notwendigkeit von Demokratiebildung in der Grundschule

[1] Die von Fischer und Reinhardt beschriebene „Notwendigkeit von Demokratiebildung“ (Fischer & Reinhardt 2022<sup>1</sup> [1, 3]) steht außer Frage und die von ihnen dargestellten Herausforderungen der Demokratie können nicht überschätzt werden. Wichtig wäre aber auch hier schon junge Kinder als Adressat:innen der Demokratiebildung aufzunehmen, denn bereits bei Jugendlichen im Alter ab 12 Jahren ist eine sogenannte Politikverdrossenheit nach wie vor festzustellen (vgl. Shell 2020, S. 95). Das Vertrauen der in der aktuellen Shell-Studie befragten Jugendlichen in die Parteien ist gering (vgl. ebd.) und wirkt sich auf viele Bereiche aus: So sind „politikverdrossene Jugendliche weniger häufig politisch interessiert [...] [...] weniger zufrieden mit der Demokratie [...] [...] weniger davon überzeugt, dass ihr eigener Beitrag Veränderungen bewirken kann“ (ebd., S. 96). Wenn Jugendliche ab 12 Jahren diese Einstellungen zeigen, so ist deutlich, dass Demokratiebildung schon vor diesem Alter, also bereits in der Grundschule diesen Entwicklungen entgegenwirken und einen Beitrag dazu leisten kann, die Demokratiefähigkeit von Kindern anzubahnen, damit sich eine solche lähmende Politikverdrossenheit, die sich auf weitere politische Sozialisationsinstanzen auswirkt, gar nicht erst herausbildet.

[2] Forschungsergebnisse der letzten Jahre (vgl. u.a. Weißeno/Landwehr 2018, S. 183ff.; Hahn-Laudenberg 2017, S. 126ff.; Asal/Burth 2016, S. 21/S. 115ff.; Götzmann 2015, S. 189ff.) verdeutlichen, dass Kinder bereits im Grundschulalter demokratische Werte wahrnehmen und deuten, politische Ereignisse sowie Erkenntnisse in der Welt registrieren, politische Erfahrungen, Erlebnisse, Vorstellungen, Theorien und (Prä-)Konzepte haben und Partizipationsbereitschaft zeigen. Eine frühe Begegnung mit politischen Problemen entwickelt bei Kindern Motivation und ein nachhaltiges Interesse im Bereich des Politischen (vgl. u.a. Dondl 2013, S. 11). Es leistet einen wichtigen Beitrag dazu, gemeinsam mit anderen nach Antworten auf Probleme und Herausforderungen zu suchen

und damit Demokratie auszugestalten und die politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit zu fördern (vgl. Meyer-Heidemann 2020; vgl. [3, 5]).

[3] Anders als politische Bildung ist Demokratiebildung hochgradig normativ [vgl. [6, 9, 10]]. Demokratie ist der Rahmen, der es ermöglicht, dass im Sinne von Ambiguitätstoleranz verschiedene Meinungen gemeinsam existieren können und dass es Regelungen zur Austragung von Konflikten gibt. Dieser Rahmen ermöglicht es auch, dass Menschen individuelle Freiheiten wahrnehmen können. In der Demokratiebildung ist *Demokratie* als Gerüst vorgegeben und bildet die Richtschnur für die daran ausgerichteten Bildungsprozesse. Diese Normativität ist dabei aber nicht problematisch, denn es hat sich an vielen Stellen bereits gezeigt, dass funktionierende Demokratien „bei der Verhinderung menschlichen Leids bessere Ergebnisse erzielen als andere Formen des Politischen“ (Henkenborg 2009, S. 284).

[4] An dieser Stelle soll aber auf die Dialektik zwischen einem gemeinsam gedeuteten und konsensfähigen Wertehorizont durch die elementaren Bezugspunkte, Grundrechte und demokratische Prinzipien, der Demokratiebildung und den konkreten Problemen der politischen Umsetzung hingewiesen werden (vgl. [13]). Demokratie muss als facettenreiches Spektrum betrachtet werden, indem demokratische Konfliktaustragungen möglich sind (vgl. [14, 15]) und Grenzen selbst ausgehandelt werden und nicht durch Moralisierung unmöglich werden (vgl. Merkel 2020).

### 2. Demokratiefähigkeit von Anfang an im Sachunterricht der Grundschule anbahnen

[5] Die „Förderung von politischer Mündigkeit und Demokratiefähigkeit“ [5] kann bereits im Sachunterricht der Grundschule Unterrichtsgegenstand sein. Innerhalb dieser mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen kann die Normativität der Demokratiebildung durch den Einbezug divergenter

normativer Grundorientierungen multiperspektivisch konzeptualisiert werden (vgl. Müller 2021, S. 104ff.). Wir teilen die Auffassung von Fischer und Reinhardt, dass Lernende die Grenzen des Demokratischen selbst diskursiv aushandeln müssen [18] auch in der Auseinandersetzung mit anderen Einstellungen, Lebensweisen und Lebensstilen, um ihre Demokratiefähigkeit zu entwickeln und „ihre eigene politische Orientierung bewusster zu finden und zu schärfen“ [22].

[6] Damit Kinder keine falschen Analogien bilden, bspw., dass ein:e Bundeskanzler:in wie der Vater oder die Mutter in einer Familie agiert, können die Differenzen zwischen der „nahräumlichen-sozialen und der öffentlich-politischen Ebene“ [7] Unterrichtsinhalt werden. Soziale Fragestellungen und soziales Lernen sind fundamental für die Demokratiebildung (vgl. [19]) und das soziale Lernen kann als Voraussetzung für weitere Prozesse der Demokratiebildung verstanden werden. Aber es ist auch wichtig, sich Folgendes immer wieder vor Augen zu führen: „Die Beherrschung pro-sozialer Verhaltensweisen im sozialen Nahraum ist nicht automatisch mit Demokratiefähigkeit gleichzusetzen“ [20]. Wenn soziales Lernen das Fundament ist, so ist Demokratiefähigkeit – im Sinne dieser Metapher – das Dach. Ohne weitere Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entsteht auf diesem Fundament kein Haus, das ein Dach trägt. In Anlehnung an Fischer und Reinhardt [45] kann konstatiert werden: Politisches Vokabel-Lernen reicht für Demokratiefähigkeit nicht aus. Begriffe sind wichtig, um über bestimmte Gegenstände zu sprechen, darin besteht kein Zweifel, aber wie in dem Beispiel [32] beschrieben, müssen es nicht alle Begriffe sein, sondern diejenigen, die für die Kontextualisierung nötig sind. Die fünf beschriebenen „Kompetenzen in der und für die Demokratie“ [50] verdeutlichen diesen Umstand zusätzlich. Dabei ist zu betonen, dass Partizipation (vgl. [55]) als Chance voraussetzungsvoll ist und praktiziert werden muss. Die Möglichkeit an etwas zu partizipieren ist immer vom Kontext abhängig und muss dabei freiwillig erfolgen.

### 3. Zu den Funktionslogiken des sozialen Nahraums und der politischen Öffentlichkeit

[7] Die nahräumlich-soziale Ebene funktioniert nach einer anderen Logik als die öffentlich-politische Ebene (vgl. [25]). In der Funktionslogik des sozialen Nahraums ist die Herstellung von Harmo-

nie und einem gemeinschaftlichen Miteinander bedeutend. Soziale Konflikte lassen sich meist lösen, indem die Interessen der beteiligten Personen einander angenähert werden und ein Kompromiss geschlossen wird. Im Spiel könnte dies bedeuten, dass eine Gruppe montags ein Spielgerät erhält und eine andere Gruppe dienstags. Im öffentlich-politischen Raum ist diese Harmonisierung nicht möglich. Montags die Regierungsverantwortung in die Hände einer Partei zu legen und dienstags in die einer anderen ist utopisch. In der öffentlichen Sphäre muss allen Menschen zuerkannt werden, dass diese Grund- und Menschenrechte besitzen und diese im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung auch ausüben können. Selbstverständlich bedeutet dies nicht „Ich habe Recht! Und ich kann machen, was ich will, ansonsten ist es undemokratisch“ [48], wie es Fischer und Reinhardt so treffend benannt haben. Vielmehr bedeutet es, dass Menschen im Sinne der diskursiv aushandelbaren Spannungsverhältnisse von Grundrechten ihre legitime Meinung frei äußern können. Das heißt aber nicht, dass es auch ein *Recht auf Kritiklosigkeit* gäbe und getätigte Äußerungen einfach so stehen gelassen werden müssen. Kritikfähigkeit ist im demokratischen Diskurs eine Grundvoraussetzung. Diese Fähigkeit geht einher mit einer „*grundsätzliche[n] Anerkennung der Anderen*“ [25]; Hervorhebung im Original).

[8] Die elementaren Bezugspunkte der Demokratiebildung in der Bundesrepublik Deutschland sind die Menschenrechte und die im Grundgesetz verankerte freiheitlich-demokratische Grundordnung. Diese Bezugspunkte lassen verschiedene Gestaltungen zu, denn Demokratie ist immer auch im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels zu betrachten. Mit diesem kann sich auch der Wertekanon innerhalb einer Demokratie verändern. Wichtig dabei ist, dass ‘neue’ Werte nicht einfach vom Tisch gefegt, sondern ernst genommen und in Aushandlungsprozessen neu entwickelt werden. Das politische Engagement der Fridays for Future-Bewegung ist ein Beispiel hierfür und zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln ein Umdenken in der Klima- und Umweltpolitik fordern (vgl. [63]). Die Fridays for Future-Demonstrationen sind Teil beider Sphären, sowohl im sozialen Nahraum als auch in der politischen Öffentlichkeit entfalten sie ihre Wirkung. Problematisch wird die Auseinandersetzung mit den Demonstrierenden, wenn diese nicht als legitime Diskussionspartner:innen im bislang von anderen Akteur:innen geführten Diskurs angesehen werden. Kindern und Jugendlichen abzusprechen, einen legitimen Standpunkt aktiv zu vertreten, weil diese noch jung sind, ist im de-

mokratischen Sinn unzulässig. Die Kinderrechte gestehen allen Kindern das Recht auf Beteiligung zu, das beinhaltet, dass Kinder sich in sie betreffende Belange einmischen und gehört werden, wie z.B. um Beispiel im Recht sich zu versammeln und zu demonstrieren sowie in der freien und gefahrlosen Meinungsäußerung (vgl. BMZ/giz 2021). Und wen betrifft die Zukunft mehr als die Kinder, die sie erleben werden?

#### 4. Zur Wirtschaft als Teilbereich der Demokratiebildung

[9] Fischer und Reinhardt merken an, dass Demokratiebildung untrennbar mit der ökonomischen Perspektive verknüpft ist (vgl. [34-36]). Durch „sozialwissenschaftlich integriert[es]“ [37] Denken mit der Verknüpfung politischer und ökonomischer Perspektiven wird ein Einblick in „sozioökonomische Machtverhältnisse“ [34] und deren Bedeutung für individuelle „soziokulturelle Entfaltungsmöglichkeiten“ (ebd.) ermöglicht. Die Erkenntnis, dass auch Ökonomie demokratischen Prozessen unterlegen ist, kann zu einem demokratischen Bewusstsein beitragen. Da es „ferner die von der Politik gesetzte Wirtschaftsordnung“ (ebd.) ist, die unsere ökonomische Situation bedingt und in einem gewissen Maße konstituiert hat, lässt dies auch den Schluss zu, dass diese nicht naturgegeben ist, sondern vielmehr auf Entscheidungsprozessen beruht, die dadurch entweder erhaltungswürdig oder auch veränderbar sind. Es ist zu vermuten, dass sich die Erfahrung mit dieser Dynamik positiv auf die Motivation an politischen Prozessen teilzunehmen auswirkt und damit einer Politikverdrossenheit entgegensteht.

[10] Im Hinblick auf die „Gefahren für die Demokratie“ [16] und Proteste von Verschwörungsideolog:innen und Gegner:innen der freiheitlich demokratischen Grundordnung im Kontext der aktuellen Entwicklungen in der Coronakrise wirken diese als Brennglas für Versäumnisse des Bildungssystems, nicht zuletzt wie an diesem Beispiel erkennbar für ökonomische Bildung und deren fehlender Verknüpfung zu gesellschaftlichen Perspektiven. Laut Umfrage des Sinus-Instituts (2019) schätzen 47% der Befragten Formen des Rechtsextremismus und 27% den Rechtspopulismus als größte Gefahren für die Demokratie ein. Sie werden von Wolfgang Merkel als „negative Auswirkungen der Globalisierung“ (2020, S. 129) beschrieben, die noch „keine effektiven Gegengifte gefunden“ (ebd.) haben. Es gilt: „Krisenzeiten sind Verschwörungszeiten“ (KIgA 2017, S. 35). Teil des verschwörungs-

ideologischen Ausdrucks ist neben dem Rechtspopulismus struktureller Antisemitismus, der sich zu einem zentralen Schlüsselproblem unserer Zeit entwickelt hat (vgl. Kurbacher/Wüschner 2017, S. 71). Dieser kann auch ohne die konkrete Anwesenheit von als jüdisch gelesenen Menschen funktionieren, es spricht den projektiven Charakter von Antisemitismus an. Postone beschreibt strukturellen Antisemitismus historisch als „[d]ie abstrakte Herrschaft des Kapitals in Gestalt des ‚Internationalen Judentum‘ wahrgenommen wurden“ (1982, S. 16). Übertragen auf die aktuellen Verhältnisse werden diese Prinzipien in der Verantwortlichmachung von greifbaren Projektionssubjekten wie Regierungen oder Einzelpersonen (z.B. Christian Drosten) sichtbar, anstatt die Identifikation ökonomischer Gegebenheiten (was Postone als „abstrakte Herrschaft des Kapitals beschreibt“ (ebd.)), als Grund für z.B. Ressourcenverteilung oder auch drohenden sozioökonomischen Abstieg (vgl. KIgA 2017, S. 34f.).

[11] Das Beispiel verdeutlicht: „Die ökonomische Perspektive ist in ihrer Verknüpfung mit der gesellschaftlichen, der politischen und der rechtlichen Perspektive zu berücksichtigen, so dass sozialwissenschaftlich integrierte Bildungsprozesse für die Demokratie möglich werden.“ [36] Es offeriert die Möglichkeit, durch Demokratiebildung die Kinder, bspw. auch im Sinne des Bildungsauftrags von Bildung für nachhaltige Entwicklung, zu befähigen, sich in einer komplexen, vernetzten und sich stetig verändernden Welt zu orientieren und eine Handlungs- bzw. Gestaltungskompetenz zu entwickeln (vgl. de Haan/Seitz 2001, S. 60), die sie dabei unterstützt, diese Welt gemeinsam mit anderen gerechter zu gestalten (vgl. DUK 2010).

#### 5. Fazit

[12] Insbesondere aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive ist der Beitrag von Fischer und Reinhardt herausragend und stellt eine Bereicherung für die Diskussion um wichtige Fragen und normative, inter- und transdisziplinäre, fachwissenschaftliche, bedingungsanalytische und professionsbezogene Aspekte und Überlegungen der Demokratiebildung dar. Durch die Herstellung eines Verhältnisses von sozialem Lernen, als „Substanz im lebensweltlichen Miteinander“ [19], zu politischem Lernen, welches „das Verstehen und Beurteilen politischer Konflikte, demokratischer Strukturen oder die Entwicklung einer politischen Ordnung“ [27] umfasst, werden die verschiedenen Elemente deutlich,

die für eine gelingende Demokratiebildung ineinandergreifen müssen. Demokratiebildung, die „politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit“ [5] zum Ziel hat, kann ausgehend von sozialen Fragestellungen einen Bogen zu politischen Fragestellungen schlagen, der auch für junge Kinder nachvollziehbar ist und ihnen einen Zugang zu wichtigen Denkfiguren des politischen Lernens offeriert. Die Demokratiefähigkeit kann insbesondere durch die „Zusammenarbeit mit non-formaler Bildung“ (Emde 2021, S. 306) funktionieren, indem man „sich der gesellschaftlichen Wirklichkeit vor Ort widmet und an konkreten Fällen exemplarisch arbeitet“ (ebd.), was sich auch im dargestellten Unterrichtsbeispiel zeigt (vgl. [28-32]).

[13] Politisch Lernende können sich, ausgehend von eigenen Erfahrungen, „existentiellen Krisenerfahrungen und im Rahmen Zeit-, Situations- und Fallanalysen“ (Deichmann/Partetzke 2021, S. IX), die eigenen Wertorientierungen bewusst machen. In Konfrontation mit den Deutungsmustern Anderer können sich diese schließlich emotional und durch die Akzentuierung analytischer und normativer Kategorien demokratisch neu strukturieren.

[14] Demokratiebildung kann nicht nur auf die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft zurückgreifen, sondern weist Bezüge zur Soziologie, Psychologie, Umwelt-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaft auf. Dies ist ein großer Mehrwert des Artikels. Demokratiebildung als multidisziplinäre Aufgabe ist auch im Sachunterricht anschlussfähig, der fordert, Unterrichtsinhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und „Kinder und Jugendliche dafür zu gewinnen, global und demokratisch zu denken, zu handeln und sich gegenüber Gesellschaft und Umwelt verantwortungsbewusst zu verhalten“ (Häusler 2020).

## Literatur

Asal, Katrin/Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Opladen (u.a.).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)/Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (giz) GmbH (2021): Recht auf Beteiligung. In: <https://www.kinder-und-jugendrechte.de/kinderrechte/recht-auf-beteiligung> [12.12.2021].

de Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. *Bildung für eine nachhaltige Entwick-*

lung (Teil 1). In: *Zeitschrift 21 – Das Leben gestalten lernen*, S. 58-62.

Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hg.; 2021): *Demokratie im Stresstest*. Wiesbaden.

DUK (Deutsche UNESCO-Kommission e.V.) (2010): *Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, Nachhaltige Entwicklung befördern*. In: [https://www.lbv.de/files/user\\_upload/Dokumente/Umweltbildung/DUK%20-%20Zukunftsf%C3%A4higkeit%20im%20Kindergarten%20vermitteln.pdf](https://www.lbv.de/files/user_upload/Dokumente/Umweltbildung/DUK%20-%20Zukunftsf%C3%A4higkeit%20im%20Kindergarten%20vermitteln.pdf) [13.01.2022].

Emde, Oliver (2021): „Bewegt Euch!“ – Demokratisches Lernen in Kooperationen zwischen Schule und sozialen Bewegungen. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hg.): *Demokratie im Stresstest*. Wiesbaden, S. 285-310.

Götzmann, Anke (2015): *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Wiesbaden.

Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden.

Häusler, Lena (2020): *Schule macht Demokratie – was bedeutet das in der Corona-Krise?* In: <https://www.deutsche-schulakademie.de/programm/digitale-impulse/demokratie> [13.01.2022].

Henkenborg, Peter (2009): *Demokratie-Lernen – eine Philosophie der politischen Bildung*. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (OZP)*, Heft 3/2009, S. 277-291.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (2017): *Widerspruchstoleranz 2*. Berlin.

Kurbacher, Frauke/Wüschner, Philipp (2017): *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*. Würzburg.

Meyer-Heidemann, Christian (2020): *Mündigkeit*. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 156-158.

Merkel, Wolfgang (2020): *Lager werden zu Feindesland*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, 2. 12.2020, S. 12.

Merkel, Wolfgang (2020): *Demokratiekrise*. In: Bösch, Frank/Deitelhoff, Nicole/Kroll, Stefan (Hg.): *Handbuch Krisenforschung*. Wiesbaden, S. 111-134.

Müller, Stefan (2021): *Perspektivenvielfalt und Normativität als Antwortmöglichkeiten auf demokratische Herausforderungen?* In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hg.): *Demokratie im Stresstest*. Wiesbaden, S. 103-122.

Postone, Moishe (1982): *Die Logik des Antisemitismus*. In: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, Heft 1/1982, S. 13-25.

Shell Deutschland Holding (Hg.; 2020): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Sonderausgabe, Bonn.

Sinus-Institut/YouGov. (2019): Wer oder was sind aktuell die größten Gefahren für die Demokratie in Deutschland? In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1098707/umfrage/umfrage-in-deutschland-zu-den-groessten-gefahren-der-demokratie/> [13.01.2022].

Weißeno, Georg/Landwehr, Barbara (2018): Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 174-190.

### **Verfasser:innen**

Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen, Prof. Dr. Meike Wulfmeyer, Universität Bremen

## Demokratie-Kompetenzen: Zielvorstellungen und die Rolle der Schule

Manon Westphal

### Einleitung

[1] Der Aufsatz «Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten» von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt beeindruckt mit der großen Spannweite seiner programmatischen Überlegungen, die von den normativen Grundlagen der Demokratiebildung, über die Rolle des Subjekts in Lebenswelt und demokratischer Politik bis zu didaktischen Prinzipien und Unterrichtsmethodik reicht. In meinem Kommentar – dem Kommentar einer politischen Theoretikerin – möchte ich zeigen, dass die von Fischer und Reinhardt ausgeführten programmatischen Überlegungen zur Rolle des Subjekts komplexe begriffliche und normative Anschlussfragen bergen, mit denen sich die Demokratiebildung auseinandersetzen muss, um konkrete Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten zu können. Ich konzentriere mich hierfür auf zwei Punkte in den Ausführungen der Autor\*innen, nämlich erstens die Kompetenzen von Bürger\*innen, die «Zielvorstellungen für das Lernen in Schulen» [50] markieren, und zweitens die Rolle der Schule als Lebenswelt der Lernenden und Ort von Demokratiebildung [57].

### 1. Kompetenzen demokratischer Subjekte als Orientierungspunkte für Demokratiebildung

[2] Fischer und Reinhardt argumentieren für fünf «Demokratie-Kompetenzen» [50], und zwar: Perspektivenübernahme/Rollenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politisch-moralische Urteilsfähigkeit und Partizipation. Die Autor\*innen erachten diese fünf Kompetenzen als «zentral für aufgeklärte und verantwortliche Teilhabe» [50] und betonen, dass sich dieses Kompetenz-Set von denjenigen Kompetenzbereichen unterscheidet, die der Leitfaden «Demokratiebildung» (2019) des Landes Baden-Württemberg, auf den sie sich in ihren Ausführungen immer wieder beziehen, auflistet. Ich stimme Fischer und Reinhardt weitgehend zu, dass «[d]er Sinn dieser Kompetenzen für das Subjekt und für die Demokratie [...] unmittelbar einsehbar» ist [56].<sup>1</sup>

[3] Es steht jedoch zu vermuten, dass diese unmittelbare Einsehbarkeit maßgeblich mit dem hohen Abstraktionslevel zu tun hat, auf dem die Autor\*innen die Kompetenzen definieren. Der Teufel steckt im Detail bzw. in der Konkretisierung. Sobald wir konkreter fassen, was es heißen soll, die Demokratie-Kompetenzen auszubilden, begeben wir uns auf das Feld politischer und politiktheoretischer Kontroversen darüber, was es heißt, als mündige\*r Bürger\*in im Sinne der Demokratie zu agieren. Ich werde diese Überlegung an den Beispielen Konfliktfähigkeit und Partizipation illustrieren.

#### 1.1 Konfliktfähigkeit

[4] Ich stimme mit den Autor\*innen überein, dass Konfliktfähigkeit eine elementare demokratische Kompetenz ist, die in der Programmatik einer zeitgenössischen Demokratiebildung einen prioritären Platz haben sollte. Fischer und Reinhardt nennen die wichtigsten Gründe dafür: Moderne Gesellschaften sind plural und von «Differenzen in Lage, Wahrnehmung, Interesse, Lebensgeschichte und Werten» geprägt; deshalb treten Konflikte auf, die auf zivile Art und Weise ausgetragen werden müssen [52]. Das ist richtig und wichtig und – um den Wortlaut der Autor\*innen zu bemühen – unmittelbar einsichtig. Aber mit Blick auf die Frage, wie Lehrende konkret die Ausbildung von Konfliktkompetenzen fördern könnten, genügt es nicht, auf die allgemeine Relevanz von Konfliktfähigkeit zu verweisen. Hierfür braucht es spezifischere Vorstellungen davon, was demokratische Formen des Konfliktaustragens auszeichnet. Im demokratietheoretischen Diskurs über Herausforderungen von Pluralität und Meinungsverschiedenheiten gibt es sehr unterschiedliche Konzeptionen erstrebenswerter Wege, mit Konflikten umzugehen.

[5] Deliberative Demokratietheoretiker\*innen argumentieren, dass Konfliktparteien in einen Austausch von Argumenten treten sollten, um rationale Lösungen für Konflikte ausfindig zu machen, die den Konsens aller Konfliktparteien finden können (Landwehr 2012, S. 355). Vor dem Hintergrund



dieses Verständnisses gelingenden demokratischen Konfliktaustragens rücken vor allem folgende Kompetenzen in den Fokus einer Spezifizierung dessen, was es heißt, demokratische Konfliktfähigkeit zu besitzen: Sichtweisen auf und Einschätzungen von Themen und Problemen präsentieren können; Argumente formulieren können; Rechtfertigungsbedarf erkennen können; die Verallgemeinerbarkeit von Argumenten prüfen können; und Revisionsbedarfe von Sichtweisen und Einschätzungen (eigener und derjenigen von anderen) erkennen und einfordern können.

[6] Agonale Demokratietheoretiker\*innen nehmen demgegenüber an, dass sich die Konflikte, die in den pluralen Gesellschaften gegenwärtiger Demokratien auftreten, selten über einen Austausch von Argumenten auflösen lassen. Meinungsverschiedenheiten sind aus agonaler Perspektive in der Regel tiefgreifend und stabil, sodass die Konflikte, die sie erzeugen, anders ausgetragen werden müssen als durch rationale Argumentation. Es gibt jedoch kein von allen agonalen Demokratietheoretiker\*innen geteiltes Verständnis dessen, wie demokratische Formen des Konfliktaustragens aussehen sollten (für einen Überblick siehe Westphal 2018).

[7] Die agonale Demokratietheoretikerin Chantal Mouffe (2007) argumentiert, dass politische Konflikte im Modus eines hegemonialen Kampfs ausgetragen werden sollten, der die Differenzen von Positionen akzentuiert. Den Beteiligten wird hier keine kritische Distanz zu ihren eigenen Sichtweisen abverlangt, sondern nur die Befolgung demokratischer Spielregeln, die den Kampf um Hegemonie regulieren und zähmen. Mit diesem Verständnis demokratischen Konfliktaustragens lassen sich vor allem folgende Kompetenzen demokratischer Konfliktfähigkeit in den Fokus rücken: Dissens artikulieren und Meinungsverschiedenheiten aushalten können; politische Allianzen schmieden können; Differenzen von Positionen und Sichtweisen akzentuieren können; und den kontingenten Ausgang politischer Prozesse akzeptieren können.

[8] Der agonale Demokratietheoretiker James Tully (1995) argumentiert hingegen, dass Konfliktparteien einander wechselseitig zuhören und sich bemühen sollten, Einigungen über den Umgang mit dem Streitgegenstand auszuhandeln. Damit ist keine Annäherung an einen Konsens gemeint, wie bei deliberativen Demokratietheorien, sondern an Kompromiss-Arrangements, denen alle Beteiligten zustimmen können, obwohl sie weiter unterschiedliche Sichtweisen vertreten. Zwar sind auch im Lichte dieses agonalen Ansatzes Kompetenzen des

Dissens artikulieren und Meinungsverschiedenheiten aushalten Könnens wichtig für demokratische Praktiken des Konfliktaustragens. Konfliktfähig sein meint hier aber auch, dem Gegenüber ohne Konsenserwartung zuhören können; Grenzen der Verallgemeinerbarkeit eigener Sichtweisen erkennen können; und Zugeständnisse an andere Sichtweisen machen können.

[9] Dieser Überblick über unterschiedliche demokratietheoretische Positionen zeigt, dass wir längst noch nicht bestimmt haben, was es heißt, die Kompetenz Konfliktfähigkeit zu vermitteln, wenn wir das Vermitteln von Konfliktfähigkeit als ein zentrales Ziel von Demokratiebildung definiert haben. Was es heißt, Lernende bei der Ausbildung von Konfliktfähigkeit zu fördern, hängt entscheidend davon ab, welche normativen Maßstäbe gelingender Konfliktverarbeitung wir anlegen.

## 1.2 Partizipation

[10] Etwas Ähnliches gilt für die Kompetenz Partizipation. Fischer und Reinhardt deuten die Komplexität dieser Kompetenz an, wenn sie darauf verweisen, dass Partizipation sowohl «in Gruppen des Nahraums» stattfinden kann als auch «in komplexeren Institutionen (wie der Schule) oder in verfassten politischen Institutionen» [55]. Allerdings ist nicht nur zu berücksichtigen, dass Partizipation – je nachdem wo sie stattfindet – sehr unterschiedlich aussehen kann. Es gibt sehr unterschiedliche Auffassungen davon, welche Formen von Partizipation wichtig bzw. besonders wertvoll für die Demokratie sind. Ein kurzer Blick in markante Positionen in der demokratietheoretischen Debatte kann dies erneut veranschaulichen.

[11] Jeremy Waldron (1999) etwa vertritt die Auffassung, dass politische Partizipation in Form einer Beteiligung an Wahlen essenziell für die Demokratie ist, und zwar nicht (nur), weil sie eine eingespielte und weitgehend bewährte Praxis für die politische Meinungs- und Willensbildung in Demokratien ist. Waldron argumentiert, dass die Institution der Wahl die Meinungsverschiedenheiten der Bürger\*innen respektiere, insofern sie von niemandem verlange, die eigene Meinung zugunsten eines Konsenses aufzugeben. Außerdem respektiere sie die Gleichheit aller Bürger\*innen, da jeder Meinung, die mit einer Wahlentscheidung ausgedrückt wird, das gleiche Gewicht beigemessen werde.

[12] Aus der Sicht partizipatorischer Demokratietheoretiker\*innen wie Carole Pateman (1970) ist

ein auf die Beteiligung an Wahlen fokussierendes Partizipationsverständnis verkürzt. Eine Demokratie lebe davon, dass Bürger\*innen nicht nur an im engeren Sinne politischen Institutionen partizipieren, sondern auch diejenigen Institutionen mitgestalten, die ihren lebensweltlichen Alltag strukturieren – wie zum Beispiel den Arbeitsplatz. Nicht zuletzt könnten Bürger\*innen so bürgerschaftliche Tugenden erfahren und verinnerlichen.

[13] Radikale Demokratietheoretiker\*innen wie Jacques Rancière (2016) wiederum argumentieren, dass demokratisches Handeln nicht auf Teilhabe an bestehenden Institutionen reduziert werden sollte, unabhängig davon, ob es um klassische politische Institutionen wie Wahlen oder um die Institutionen der alltäglichen Lebenswelt geht. Essenziell für die Demokratie seien Kritik, Widerspruch und politische Handlungen, die bestehende Ordnungen unterbrechen und dadurch Neugestaltungen etablierter Institutionen ermöglichen. Dieser Idee entsprechen Rancière zufolge etwa die «Tätigkeiten der Demonstranten oder Barrikadenkämpfer, die die städtischen Verkehrswege buchstäblich in »öffentlichen Raum« umwandeln» (Rancière 2016, S. 41).

### 1.3 Die Kompetenz-Diskussion erweitern

[14] Ich möchte hier nicht für oder gegen ein spezifisches Verständnis von Konfliktfähigkeit oder Partizipation argumentieren, sondern – zweifelsfrei nur an der Oberfläche kratzend – die große Vielfalt an Verständnissen von Konfliktfähigkeit und Partizipation herausstellen. Mein Credo wäre, im Sinne einer Adaption des Beutelsbacher Prinzips, dass die Demokratiebildung hier nicht einseitig Partei ergreifen sollte, sondern als kontrovers vermitteln sollte, was auch in Politik und in den Fachdebatten der Demokratietheorie kontrovers ist.

[15] In jedem Fall zeigt die konturierte Vielfalt an Verständnissen von demokratischen Formen des Konfliktaustragens und der Partizipation, dass ein allgemeines programmatisches Bekenntnis der Demokratiebildung zu den Demokratie-Kompetenzen Konfliktfähigkeit und Partizipation nur der *Beginn* einer Debatte darüber sein kann, welche konkreten Kompetenzen die Demokratiebildung vermitteln sollte. In einem solchen Verständigungsprozess können Demokratietheoretiker\*innen hilfreiche Gesprächspartner\*innen für Fachdidaktiker\*innen sein.

[16] Fischer und Reinhardt betonen, dass sich die fünf von ihnen beschriebenen Demokratie-Kompetenzen von den im Baden-Württemberger Leitfaden «Demokratiebildung» genannten Kompetenzfeldern unterscheiden [50]. Ich halte die von Fischer und Reinhardt behandelten Kompetenzen zwar für zentral, möchte aber dafür plädieren, die beiden Kompetenz-Listen nicht als Alternativen zu verstehen.

[17] Was die Liste der Kompetenzfelder im Leitfaden «Demokratiebildung» interessant macht, ist, dass die dort angesprochenen Kompetenzen zentrale Probleme und Herausforderungen adressieren, denen pluralistische Demokratien sich heute gegenübersehen. Eine faktenbasierte Auseinandersetzung mit «Widersprüchen zwischen Normen und Wirklichkeit» (S. 11) ist beispielsweise wichtig, um bestehende demokratische Defizite erkennen und kritisieren zu können – zum Beispiel die ungleiche politische Beteiligung von sozioökonomisch besser und schlechter gestellten Gruppen in den Gesellschaften pluralistischer Demokratien. Medienkompetenzen und »Fähigkeiten, Informationen zu sammeln, einzuordnen und angemessen zu bewerten« (S. 11) sind mit Blick auf die neuen, durch die Digitalisierung geprägten Öffentlichkeitsstrukturen relevanter denn je, vor allem mit Blick auf Themen wie Fake News und Verschwörungstheorien.

[18] Es kann natürlich gute Gründe geben, ein spezifisches Kompetenzset einem anderen vorzuziehen. Und nicht jedes Kompetenzset, das einer zeitgenössischen Demokratiebildung gute Dienste erweisen kann, muss für sämtliche aktuell relevanten Herausforderungen maßgeschneiderte Kompetenzen umfassen. Nur sollte man nicht annehmen, dass ein ausschlaggebender Vorteil einer eher schlanken Liste mit sehr allgemeinen Kompetenzen in ihrer Konsensfähigkeit bestünde. Denn sobald es darum geht, auszubuchstabieren, was es praktisch heißen könnte, solche sehr allgemeinen Kompetenzen zu vermitteln, kommt die Demokratiebildung nicht umhin, sich zu begrifflich und normativ strittigen Fragen zu positionieren.

## 2. Die Schule als Ort von Demokratiebildung

[19] Fischer und Reinhardt argumentieren, dass die Schule nicht nur als ein Ort für die «strukturierte fachbezogene Bildung» verstanden werden sollte, sondern auch als ein Ort, an dem «lebensweltlich orientierte Demokratiepädagogik» geschieht [59].

Die Schule sei ein lebensweltlicher Kontext, in dem Zusammenleben gestaltet werden muss und Lernende Demokratie erfahren und mitgestalten können [57]. In den Worten der Autor\*innen: «Die Mesoebene der Schule öffnet den Weg von der Mikroebene gemeinschaftlicher Aktivitäten zum Handeln im Rahmen gesetzter (und eventuell kritischer) Regeln, die letzten Endes auf die Makroebene politischer Setzungen durch die Bundesländer verweisen» [60].

[20] Ich halte das Plädoyer der Autor\*innen für ein Verständnis von Schule als ein Erfahrungsraum politischen Handelns für bedeutsam. Ihr Fokus auf die Schülervertretung als ein Instrument der verfassten demokratischen Mitwirkung [60] sowie ihre Überlegungen zu Fridays for Future als eine kollektive politische Aktion [63] konturieren jedoch einen unnötig zaghaften Blick auf Möglichkeiten, die Schule als einen demokratischen Raum zu verstehen.

[21] Die Schülervertretung bietet nur wenigen Schüler\*innen die Möglichkeit, sich aktiv in die Gestaltung des Zusammenlebens an Schulen einzubringen. Die meisten finden sich hier in der Rolle der Wählenden wieder. Wenn die Demokratiebildung es sich zum Ziel machen möchte, die Vielfalt an Möglichkeiten, Partizipation zu verstehen und zu gestalten, zu vermitteln, erscheint es attraktiv, über dieses spezifische Instrument der demokratischen Mitwirkung hinauszudenken. Optionen für eine Pluralisierung von Partizipationsmöglichkeiten an Schulen sind zum Beispiel Klassenräte, die allen Schüler\*innen Raum für die Beteiligung an Beratungen und Beschlussfassungen über kollektiv relevante Belange bieten. Denkbar wäre auch eine Institutionalisierung von schulweiten Debatten-Tagen, deren Agenden von den Schüler\*innen selbst bestimmt werden.

[22] Wenn es unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten an Schulen gäbe, hätte das den Vorteil, dass die Vielfalt an Möglichkeiten, Partizipation zu verstehen und zu gestalten, nicht nur in Form von Wissen vermittelt, sondern auch konkret erfahrbar gemacht würde. Falls manche Partizipationsinstrumente in der Praxis besser funktionieren als andere und es unter den Schüler\*innen divergierende Meinungen zu Sinn und Nutzen der unterschiedlichen Instrumente gäbe, böte dies den Lernenden potenziell gewinnbringende Möglichkeiten, Vor- und Nachteile unterschiedlicher Partizipationsmöglichkeiten nicht nur abstrakt zu reflektieren, sondern ganz konkret und auf der Grundlage eigener Erfahrungen im Austausch mit anderen zu verhandeln.

[23] Genauso wichtig wie die Idee, dass die Schule ein partizipativ gestalteter Ort sein sollte, erscheint mir der Vorschlag von Fischer und Reinhardt, politische Aktionen zu Gegenständen von «gemeinsame[n] Reflexionen und gemeinsame[m] Streit im Unterricht» zu machen [63]. Hierbei wäre es wichtig, keine Deutungsschablonen vorzugeben, sondern den Lernenden aktive Rollen in den Deutungen politischer Aktionen zuzugestehen. Das gilt umso mehr für politische Aktionen, in denen die Lernenden selbst eingebunden sind.

[24] Fischer und Reinhardt nennen das offensichtliche Beispiel: Fridays for Future. Wenn Lehrende mit der Idee in den Austausch mit Lernenden treten würden, es gelte zu vermitteln, dass auf den «Idealismus» der Aktivist\*innen nun der «politische[n] Realismus» folgen müsse [63], könnte es sein, dass sie dem Phänomen eine Rahmung geben, die im Widerspruch zu den Perspektiven und der Selbstwahrnehmung der politisch aktiven Lernenden steht. Gegebenenfalls verstehen diese sich gar nicht als Idealist\*innen, sondern als die eigentlichen Realist\*innen, deren Aktivismus von der Einsicht motiviert ist, dass idealistisches Denken über das zukünftige Leben auf der Erde angesichts von wissenschaftlichen Klimadaten und politischem Status quo schon gar nicht mehr möglich ist. Eine Offenheit gegenüber solchen und anderen Deutungen der politischen Aktion könnte die Voraussetzung dafür sein, dass Schüler\*innen das Gefühl haben, Teil einer Demokratiebildung zu sein, die sie nicht nur als Lernende sieht, sondern auch als politisch mündige Menschen wahrnimmt.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Vorbehalte habe ich lediglich in Bezug auf die dritte Kompetenz «sozialwissenschaftliches Analysieren» [53]. Sofern die Autor\*innen damit meinen, dass Bürger\*innen das Handwerk sozialwissenschaftlichen Analysierens beherrschen müssten, um als mündige Bürger\*innen agieren zu können, wäre hier aus meiner Perspektive vor einem nicht nur elitistischen, sondern auch unzureichend realistischen Konzept demokratischer Mündigkeit zu warnen.

### Literatur

Landwehr, Claudia (2012): Demokratische Legitimation durch rationale Kommunikation. Theorien deliberativer Demokratie. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hg.):

Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien. Wiesbaden, S. 355-385.

Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt/M.

Pateman, Carole (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge.

Rancière, Jacques (2016): *Das Unvernehmen*. Berlin.

Tully, James (1995): *Strange Multiplicity. Constitutionalism in an Age of Diversity*. Cambridge.

Waldron, Jeremy (1999): *Law and Disagreement*. Oxford.

Westphal, Manon (2018): *Die Normativität agonaler Politik. Konfliktregulierung und Institutionengestaltung in der pluralistischen Demokratie*. Baden-Baden.

## **Dokument**

Leitfaden Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Hrsg.: Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart 2019.

## **Verfasserin**

Dr. Manon Westphal  
Universität Münster

## Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Plädoyer für eine differenzfokussierte Perspektive

Alexander Wohnig

### Einleitung: Was ist Demokratiebildung?

[1] Der Diskussionsauftakt von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt nimmt den Leitfaden Demokratiebildung des Landes Baden-Württemberg zum Anlass, um „über wichtige Aspekte und Fragen der Demokratiebildung nachzudenken“ (Fischer & Reinhardt [4]). Dieses Nachdenken wird im Folgenden einer Kritik unterzogen, die sowohl Ausführungen Fischers und Reinhardts, als auch den Leitfaden Demokratiebildung betreffen, da der zentrale Einsatzpunkt der Kritik beide Seiten trifft: Die Frage, was eigentlich Demokratiebildung ist und von welchem Standpunkt aus sie bestimmt wird.

[2] Vorab sei betont, dass ich aus Sicht der schulischen Politikdidaktik vielen im Diskussionsauftakt formulierten Aspekten zustimme, wie der Forderung nach einer stärkeren Diskussion von demokratischen Wertverständnissen im schulischen Politikunterricht, der Betonung einer immer existierenden Dialektik von einem gemeinsamen Werthorizont der Demokratie und den immer vorherrschenden Unterschieden in den Wertverständnissen der Individuen, der Kritik an unreflektierten Spill-over-Aannahmen von sozialem auf politisches Lernen, dem Pochen darauf, dass nur „das Bearbeiten von falschen Verständnissen [... von Lernenden [AW]] Chancen zur Änderung [geben], nicht ihr Verbot oder ihre Verurteilung“ (Fischer & Reinhardt [49]), die Betonung fachdidaktischer Prinzipien für eine gewissenhafte politische Analyse von politischen, gesellschaftlichen und/oder ökonomischen Phänomenen als zentralen Aspekt politischer Bildung (Fischer & Reinhardt [72]) usw. habe.

[3] Der Diskussionsauftakt ist verfasst aus der Perspektive schulischer Politikdidaktik, die stark auf Unterricht fokussiert (Fischer & Reinhardt [64 ff.]); er ist verfasst aus einer Perspektive, die Demokratiebildung als eigenständiges Konzept und Teil einer anderen Professionalität als der der politischen Bildung versteht, so wie wir es in Siegen in dem DFG-Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung seit 2021 diskutieren ([www.dbundpb.de](http://www.dbundpb.de)). Ich

hoffe, mit einer solchen differenzierenden Perspektive weitergehende Anstöße zu dem im Titel des Diskussionsauftakts formulierten Themenkomplex „Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten“ bieten zu können, denn einige dieser Herausforderungen und Möglichkeiten geraten erst, so meine These, mit einem differenzfokussierten Blick in den Fokus. Insofern ist die Kritik keine an dem *Inhalt* des Diskussionsauftaktes, sondern vielmehr eine kritische Betrachtung der *Perspektivierung* von politischer Bildung und Demokratiebildung.

[4] Dabei scheinen in beiden Dokumenten, im Diskussionsauftakt und im Leitfaden Demokratiebildung – ich werde mich auf den zu diskutierenden Beitrag konzentrieren –, immer wieder Aspekte auf, die aus Sicht einer Demokratiebildung, die seit Jahrzehnten in der Sozialpädagogik ausbuchstabiert wird, mit Hilfe der Leitfrage „Wie würde die sozialpädagogische Demokratiebildung diesen Aspekt beurteilen?“ hinterfragt werden können. Im Folgenden greife ich, nachdem ich sehr kurz und knapp den Kern der sozialpädagogischen Demokratiebildung skizziere, einige Punkte heraus, die es zu diskutieren gälte.

[5] Der Diskussionsauftakt klärt nicht systematisch, was unter Demokratiebildung verstanden wird. Vielmehr wird sie einmal mit politischer Bildung gleichgesetzt (Fischer & Reinhardt [5 ff.]), dann wieder als Dach für Demokratiepädagogik (Schwerpunkt: lebensweltlich orientierte soziale Lern- und Bildungsprozesse) und politische Bildung (Schwerpunkt: strukturierte auf das Fach „Politik“ bezogene Bildung) (Fischer & Reinhardt [59]) beschrieben. Eine Differenz wäre m. E. gewinnbringend aus der Analyse der Professionen *politische Bildung* und *Demokratiebildung* folgendermaßen zu formulieren: Während politische Bildung (siehe zu der folgenden Unterscheidung ausführlich Fritz/Wohnig 2021), so mein Verständnis, das mit dem von Fischer und Reinhardt recht kompatibel erscheint, auf die Analyse eines politischen, ökonomischen und/oder gesellschaftlichen Gegenstands mit dem Ziel der Urteilsbildung und der

politischen Partizipation fokussiert, lenkt die sozialpädagogische Demokratiebildung den Blick stärker auf die Strukturen der Bildungsinstitutionen selbst. Demokratiebildung macht die Potenziale der Bildungsinstitutionen zur Ermöglichung von Mitbestimmung und demokratischer Partizipation zum Thema. Dahinter steht die Idee, dass Kinder und Jugendliche Demokratie in demokratischen Strukturen (der (Bildungs-)Institutionen) als Demokrat\*innen einüben können, indem sie demokratische Erfahrungen machen, d.h. gleichberechtigt handeln: „Man lernt Demokratie durch demokratische Praxis“ (Sturzenhecker 2020: 1263).

[6] Demokratiebildung „ist die selbsttätige Aneignung und Verwirklichung von Selbstbestimmung und Mitverantwortung“ (ebd: 1265). Demokratiebildung ist die selbsttätige Aneignung von Demokratie in demokratischer Praxis durch als mündig angenommene Subjekte in pädagogischen Institutionen. Die Subjekte sind dabei als mündig angenommen, weil ihnen Expertise durch Betroffenheit zugesprochen wird, sie müssen nicht erst durch Bildung mündig gemacht werden. Selbstbestimmung und Mitverantwortung „können nicht unter Zwang gelehrt werden, sondern müssen als freies Aneignungsangebot, also unter Bedingungen von Bildung, zur Verfügung gestellt werden“ (ebd: 1265). Dies bedeutet für die Fachkräfte, ihre Arbeit im Kontext der Institutionen kritisch zu befragen und zu reflektieren, inwiefern ihre institutionellen Strukturen (un)demokratisch ausgestaltet sind. In einem solchen Prozess kann bzw. muss es auch ein Resultat sein, festzustellen, dass die Institutionen Mitbestimmung und dadurch Demokratiebildung erschweren können (Ahlrichs u. a. 2021).

### **Diskussionsanlässe: Politische Bildung und/ oder Demokratiebildung?**

[7] Wie angedeutet, möchte ich nun einige zu diskutierende Punkte aufzeigen. Fischer & Reinhardt schreiben: „Die Entwicklung im Lernen kann – in Anlehnung an Piaget und Kohlberg – als Fortschreiten in Stufen oder Niveaus beschrieben werden“ ([39]), was übertragen wird auf Stufen der Demokratiebildung und zwar im Verhältnis zu „Niveaus des politischen Denkens“ ([46]). Dies erinnert – von der Logik, nicht so sehr vom Inhalt – an das Stufenmodell des Demokratie-Lernens, das Gerhard Himmelmann (2001) entwickelt hat und in dem sich junge Menschen, je nach Alter, lernend von der Demokratie als Lebensform über die Demokratie als Gesellschaftsform zur Demokratie als

Herrschaftsform fortbewegen. Verstanden werden kann dies als ein Lernprozess, der sich vom Sozialen zum Politischen, vom Nahraum zum politischen System, von der Mikro- zur Makroebene des Politischen bewegt. Auch Fischer und Reinhardt beziehen sich wohlwollend auf dieses Modell – betonen die Kohärenz von einem lerntheoretischen Entwicklungsmodell und der Dreiteilung des Demokratiebegriffs. Das Entwicklungsmodell des Demokratie-Lernens wird von der sozialpädagogischen Demokratiebildung meiner Ansicht nach zu Recht, kritisiert (u. a. aufgrund der defizitären Dewey-Rezeption – vgl. dazu auch Cetinyilmaz 2021), da es Kinder und Jugendliche nicht als mündig annimmt und ihnen bestimmte Erfahrungen und Inhalte/Ebenen der Demokratie erst mit einer bestimmten Entwicklungsstufe in umfangreichem Maße zumuten will. Dagegen nimmt die sozialpädagogische Demokratiebildung Subjekte unabhängig ihres Alters oder ihrer Entwicklung als mündig an, wenn sie von einer Entscheidung betroffen sind: Als Adressat\*innen von Rechtsnormen sollen sie, in Anlehnung an Jürgen Habermas, auch deren Urheber\*innen sein.

[8] Hier zeigt sich das Problem, den Terminus Demokratiebildung mit politischer Bildung, Demokratie-Lernen oder Demokratiepädagogik, wie bei Fischer und Reinhardt und im Diskurs der schulischen Politikdidaktik (mit anderem Fokus auch in dem der außerschulischen politischen Jugendbildung) gerade üblich zu sein scheint, gleichzusetzen: Bei der sozialpädagogischen Demokratiebildung geht es eben nicht um didaktisch geplantes und angeleitetes Lernen oder Kompetenztraining im Sinne einer Vermittlungslogik, was jedoch die Zielebene des Leitfadens Demokratiebildung ist und in welche Richtung auch die Überlegungen Fischers und Reinhardts gehen ([4 f.]). Vielmehr geht es um das Machen demokratischer Erfahrungen in demokratisch organisierten Institutionen, um Mitbestimmung an den gemeinsam zu treffenden Entscheidungen zur Regelung des Zusammenlebens.

[9] Weiter wäre zu fragen, wie sich die Demokratiebildung zu der Formulierung von Demokratie-Kompetenzen positioniert, die empirisch überprüfbar den Lernprozess strukturieren sollen. Die Demokratiebildung würde, so meine Einschätzung, stärker den Erfahrungsprozess fokussieren, gleichzeitig weniger die individuellen Lernprozesse als die institutionellen Rahmenbedingungen, die demokratische Erfahrungen (v)er(un)möglichen, evaluieren. Wenn Demokratiebildung als Ziel die Entwicklung demokratischer Bürger\*innen verfolgt,

was der Terminus sinnvollerweise ja bereits anzeigt und was sowohl der Leitfaden Demokratiebildung als auch die Ausführungen von Fischer und Reinhardt nahelegen, dann gilt es anzuerkennen, dass sich dieses Ziel konkretisiert „in den potentiell demokratischen Strukturen der [...] Organisationen: Die Beteiligten artikulieren Interessen und bestimmen gemeinsam ihre Umsetzung“ (Coelen 2010: 39). Und weiter: „Dabei begünstigen oder erschweren die jeweiligen institutionellen Strukturen die Grade und Formen von Mitbestimmung für ihre Adressat/inn/en sowie damit korrespondierende Bildungsprozesse“ (ebd.: 37). In dem Sinne ließen sich – würde sowohl der Impuls, Demokratie-Kompetenzen zu formulieren als auch dieser, die Institutionen auf ihre demokratische Form zu befragen, ernstgenommen – demokratische Kompetenzen v.a. dort ausbilden, wo Mitbestimmung als gemeinsame Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten institutionalisiert abgesichert ist.

[10] Der Leitfaden Demokratiebildung nimmt eine Verbindung von Kompetenzen mit Mündigkeit vor und möchte diese u.a. mit einem Fokus auf Service-Learning fördern, indem junge Menschen „angestiftet“ werden, Mündigkeit durch Beteiligung an der Schulentwicklung zu trainieren.

„Die Schule bietet einen Erfahrungsraum, in dem sich junge Menschen in ihren Positionen wahrgenommen fühlen und sichtbar machen können. Gleichzeitig bestehen vielfältige Möglichkeiten, politische Mündigkeit zu trainieren, indem die Schülerinnen und Schüler intensiv in die Gestaltung des Schullebens und die innere Schulentwicklung einbezogen werden“ (KM BW 2019, 8).

Mündigkeit gilt in dem Leitfaden als Leitbild, das durch Demokratiebildungsprojekte eintrainiert werden könne, und zwar ohne Widersprüche im Raum Schule zu erzeugen:

„Projekte zur Demokratiebildung verbinden das Leitbild politischer Mündigkeit widerspruchsfrei mit handlungsorientierten Methoden und einer entsprechenden Rolle der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., 35).

Auf der einen Seite wird also – im Sinne der Demokratiebildung – Mitbestimmung an der Schulentwicklung gefordert, auf der anderen Seite geht es um das Training von Kompetenzen, das eher in einer Vermittlungslogik verhaftet bleibt. Hier wäre ein Austausch mit der sozialpädagogischen Demokratiebildung fruchtbar, auch um zu eruieren, inwiefern die Schule tatsächlich einen Erfahrungsraum bietet, »in dem sich junge Menschen in ihren Positionen wahrgenommen fühlen«.

[11] Auffällig ist, und das betrifft den Diskussionsauftakt wie den Leitfaden Demokratiebildung, wenngleich nicht im selben Maße, dass Demokratiebildung erstens auf Schule und zweitens auf

Unterricht bezogen wird. Damit einher geht, v. a. bei Fischer und Reinhardt, ein Blick auf Demokratiebildung, der diese politikdidaktisch – im Sinne der Profession der schulischen Politikdidaktik – umformuliert bzw. den Begriff adaptiert. Die synonyme Verwendung von Demokratiebildung auf der einen und politischer Bildung, Demokratiepädagogik sowie Demokratie-Lernen auf der anderen Seite wird dabei oftmals so vorgenommen, dass einer defizitären Demokratiebildung Mängel attestiert werden, die zuvor in der Debatte um das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007) von Seiten der politischen Bildung an das Demokratie-Lernen und die Demokratiepädagogik gerichtet wurden (etwa: Förderung sozialen Lernens statt politischer Bildung). Dies ist keineswegs eine singuläre, sondern vielmehr in der Profession der politischen Bildung mittlerweile gängige Gleichsetzung, der aber, so die These, mit Gewinn für die Profession der politischen Bildung widersprochen werden sollte. Die Anerkennung von Differenzen in Konzepten, Konzeptionen und Professionen der politischen Bildung und der sozialpädagogischen Demokratiebildung hat für beide Felder – hier aber aus Sicht der politischen Bildung gesprochen – mehr Potential, als eine unreflektierte Begriffsvermischung.

[12] Insgesamt scheint die Rolle des Raumes, in dem Demokratiebildung stattfinden soll – und das gilt für die gesamte Debatte – zu wenig kritisch reflektiert. Fischer und Reinhardt beschreiben die Schule als „berufliche Lebenswelt“ und „Sozialisationsinstanz für die Demokratie“ ([57]) und die Schülervertretung als „Instanz, die demokratische Mitwirkung [...] ermöglicht“ ([60]), reflektieren jedoch nicht die institutionellen Voraussetzungen für Demokratiebildung, bspw. vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktionen von der Schule oder ihren Systemfunktionen. Der 16. Kinder- und Jugendbericht bietet in diesem Kontext durch ein sehr gewinnbringendes Raumkonzept Möglichkeiten der kritischen Selbstbefragung, indem u.a. danach gefragt wird, wie demokratisch die sozialen Räume sind, in denen politische Bildung stattfindet/stattfinden soll (BMFSFJ 2020: 130).

[13] Die sozialpädagogische Demokratiebildung betont, Demokratiebildung habe ihren Ort in der Schule nicht zentral im Unterricht, sondern im Ganztags: „Versteht man Demokratiebildung [...] als die Ausübung demokratischer Partizipation im Sinne von Mitentscheidung und Mitgestaltung über alltägliche Lebensverhältnisse“ könnten „ausgehend vom Nachmittagsangebot Rechte und

Strukturen der Mitentscheidung, des Mithandelns und Mitverantwortens in konkreten Schulen und in Kooperation mit [...] Kinder[n] und Jugendliche[n] und ihren sozial- wie schulischen pädagogischen Fachkräften“ ausgehandelt und umgesetzt werden (Sturzenhecker 2020: 1268). Die Jugendarbeit fordert somit die Schule, in der demokratiebegrenzende Systemfunktionen herrschen, heraus: Wie können die gemeinsamen Lebensverhältnisse in der Schule demokratisch, d.h. mithilfe demokratischer Partizipation geregelt werden, d.h. wie kann Demokratiebildung in der Institution Schule (und auch in außerschulischen politischen Bildungsinstitutionen) möglich werden?

### **Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? Plädoyer für eine differenzfokussierte Perspektive**

[14] Fischer und Reinhardt nehmen „normative, fachwissenschaftliche, bedingungsanalytische und professionsbezogene Überlegungen, die für die Demokratiebildung grundlegend sind“ ([4]) vor. Dies tun sie, wie dargelegt, aus einer Perspektive der schulischen Politikdidaktik. Viele wichtige Hinweise, Voraussetzungen und Grundlagen politischer Bildung in Zeiten krisenhafter und herausfordernder Gestaltungsfragen der Demokratie werden gegeben. Diese vor dem Hintergrund des sozialpädagogischen Konzeptes der Demokratiebildung zu reflektieren, stärker als bisher nach den demokratiebildenden Potenzialen und auch Grenzen der Bildungsinstitutionen zu fragen und dabei die Ebene der Erfahrung mit Demokratie in den Institutionen stärker zu berücksichtigen, könnte, so die These, zu einer weiteren Schärfung des Profils der Profession einer demokratischen politischen Bildung und ihren Aufgaben in der krisenhaften Gegenwart beitragen. Diese eröffnet Gelegenheiten und bietet Instrumente der Reflexion partizipatorischer Strukturen und Erfahrungsmöglichkeiten in den Institutionen, hier Schule und Politikunterricht für Demokratiebildung, wenn diese nicht mit politischer Bildung gleichgesetzt wird.

[15] Fischer und Reinhardt reflektieren das „Problem ausufernder Begrifflichkeiten“ ([59]) und definieren Demokratiebildung als Dach, unter das die wechselseitig aufeinander verwiesenen Konzepte politische Bildung und Demokratiepädagogik gefasst werden können. Dabei verweisen die Autor\*innen auf Artikel im Wörterbuch Politikunterricht. Demokratiebildung als Konzept, so wie in der „Hamburger Schule“ (Ahlrichs et al. 2021) aus-

buchstabiert, ist jedoch nicht auf Unterricht bezogen. Dieses Vorgehen ist legitim, geht es in dem Diskussionsauftakt auch um schulische Politikdidaktik. Für eine gewinnbringende Diskussion scheint mir aber die Verwendung des Terminus *politische Bildung* für das Anliegen der Autor\*innen sinnvoller. Die Herstellung des Bezugs zur Demokratiebildung durch Wörterbuchartikel von Politikdidaktiker\*innen und das außen vor lassen der theoretisch sehr ambitionierten und gewinnbringenden Bestimmung von Demokratiebildung in der sozialpädagogischen Demokratiebildung verpasst jedoch Potentiale und ist stark auf die Aneignung des Terminus Demokratiebildung durch die schulische Politikdidaktik der letzten Jahre, die sich eben auch in dem Wörterbuch zeigt, bezogen.

[16] Nicht zuletzt für das im Titel der Zeitschrift angedeutete Anliegen der Demokratisierung (durch Bildung?) scheint mir der differenzierende Blick zentral: Wird Demokratiebildung als eigenständiges Konzept und als eigenständige Denkbewegung anerkannt (und nicht mit politischer Bildung gleichgesetzt oder als Alternative zu ihr beschrieben), lässt sich politisch-theoretisch begründet (in Anlehnung an Habermas und Dewey) nach Demokratiebildungspotenzialen in (außer)schulischer politischer Bildung fragen, womit auch immer die selbstkritische und -reflexive Frage nach Demokratisierungspotenzialen in den Bildungsinstitutionen selbst zu stellen ist. So ließe sich ein im 16. Kinder- und Jugendbericht formuliertes Anliegen umsetzen, die Bildungsräume nach ihren Potenzialen für politische Bildung und Demokratiebildung kritisch zu befragen. Diese Selbstbefragung von Institutionen und Fachkräften sollte stärker Eingang in die Professionalitätentwicklung der politischen Bildung finden.

### **Literatur**

- Ahlrichs, R., Maykus, S., Richter, E., Richter, H., Riekmann, W., & Sturzenhecker, B. (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht - kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. *deutsche jugend* 10, 426-440.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.
- Cetinyilmaz, C. (2021): Die Demokratietheorie John Deweys und ihre Rezeption in der Demokratiepädagogik.



- Coelen, T. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 1, 37-52.
- Engelmann, S. (2021): Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse.
- Fritz, F., Wohnig, A. (2021): Sozialarbeitspolitik als Demokratisierung der Sozialen Arbeit. *DREI-ZEHN. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, Nr. 26, 15-18.
- Himmelmann, G. (2002): Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, G., & Schiele, S. (Hrsg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*.
- Sturzenhecker, B. (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H. (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*, 1263-1273.

### **Verfasser**

Alexander Wohnig, Jun.-Prof. Dr.  
Universität Siegen

---

## Die Grenzen des Kompetenzbegriffs in der Demokratiebildung

Douglas Yacek

---

### Einleitung

[1] Wie sieht eine Form der Demokratiebildung aus, die die nächste Generation auf die komplexen Herausforderungen des Zusammenlebens in pluralistischen Demokratien vorbereitet? Der Aufsatz von Christian Fischer und Sibylle Reinhardt bietet nicht nur eine ausführliche Erörterung der konkreten Aufgaben und Möglichkeiten von Demokratiebildung, sondern entwirft auch ein demokratisches Bildungsprogramm, das über eine hohe Überzeugungskraft verfügt. Fischer und Reinhardt zufolge ist Demokratiebildung als ein umfassendes pädagogisches Unterfangen zu verstehen, sowohl in Bezug auf die Vielfalt der verhandelten Themen, zuständigen Disziplinen und der relevanten sozialen Interaktionsebenen und institutionellen Kontexte als auch in Bezug auf die Pluralität pädagogischer Methoden und Zugänge, die zur erfolgreichen Förderung demokratischer Kompetenzen notwendig sind. Wenn heutige Bildungseinrichtungen ihrem demokratischen Bildungsauftrag gerecht werden wollen, täten sie sicherlich gut daran, sich an Fischers und Reinhardts scharfsinnigen und konstruktiven Überlegungen und Einsichten zu orientieren.

[2] In diesem Beitrag möchte ich dennoch einige Vorschläge machen, wie das von Fischer und Reinhardt entwickelte Bildungsprogramm erweitert werden könnte. Die Perspektive, die ich in diese Diskussion einbringe, ist eine, die sich auf Analysemethoden und Erkenntnisse der Bildungsphilosophie stützt. Eine bildungsphilosophische Analyse versucht zu klären, was unsere Begriffswahl in pädagogischen Argumentationen über unsere Auffassung von (demokratischer) Bildung verrät und welche normativen Annahmen über Bedingungen, Charakteristika und Desiderate eines guten menschlichen (Zusammen)lebens darin zum Ausdruck kommen. Im vorliegenden Aufsatz argumentiere ich, dass Fischers und Reinhardts Orientierung an der Rhetorik der Kompetenzen mit normativen blinden Flecken einhergeht, die es offenzulegen und zu kritisieren gilt. Genauer: Der instrumentalistische Charakter der Kompetenztheorie (Reiman, 2015; Gruschka, 2011; Reichenbach, 2007) sowie die ihr zugrunde liegende

technokratische Konzeption menschlichen bzw. politischen Handelns tendiert dazu, die wertbezogenen, normativen Dimensionen des demokratischen Miteinanders nicht hinreichend zu berücksichtigen. Mit dieser Argumentation hoffe ich gleichzeitig zu zeigen, dass die Bildungsphilosophie eine der zentralen Bezugsdisziplinen der Demokratiebildung darstellt, die Fischer und Reinhardt in ihrer Aufzählung derselben in Abschnitt [33] leider auslassen.

### Kompetenzen und die Kaschierung des Ethischen

[3] In den Abschnitten [50-56] erörtern Fischer und Reinhardt fünf Kernkompetenzen, die in der Demokratiebildung zu fördern sind. Diese Erörterung schließt sich an eine vorangegangene Diskussion über Bildung als Entwicklung an [39-46], die Fischer und Reinhardt an Kohlbergs strukturell-psychologischem Modell moralischer Entwicklung anlehnen. Die Abschnitte [50-56] konkretisieren diese theoretische Diskussion und zeigen ein ausgeprägtes Bewusstsein für die praktischen Herausforderungen, die bei der Kultivierung demokratischer Kompetenzen zu berücksichtigen sind. Fischer und Reinhardt argumentieren, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, politisch-moralischen Urteilsfähigkeit und Partizipation sowie zum sozialwissenschaftlichen Analysieren zu den Kernkompetenzen der demokratischen Bildung gehören.

[4] Der Kompetenzenkatalog von Fischer und Reinhardt ist bemerkenswert ausdifferenziert und prägnant formuliert. Wenn eine produktive demokratische Diskussion im Klassenzimmer stattfinden soll, dann werden viele der von Fischer und Reinhardt erörterten Kompetenzen zweifelsohne im Spiel sein: Schülerinnen und Schüler werden die Perspektiven von anderen in der Diskussion empathisch nachvollziehen, sie werden sich idealerweise immer wieder mit konfliktbeladenen Meinungsverschiedenheiten bzw. Dissonanzen auseinandersetzen, sie werden relevante sozialwissenschaftliche Perspektiven und Forschungsergebnisse einbringen und sie werden ihre politische und

moralische Urteilsfähigkeit nutzen müssen, um einen relevanten Beitrag zur Diskussion zu leisten. Der Vorschlag von Fischer und Reinhardt hat also zunächst einmal eine hohe Plausibilität.

[5] Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit die verschiedenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Praktiken, die Fischer und Reinhardts Kompetenzkatalog propagiert, mit dem Begriff der Kompetenz tatsächlich angemessen beschrieben sind. Weinerts (2001) Definition von Kompetenz scheint z.B. deutlich enger gefasst zu sein: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f). Die Fokussierung auf Problemlösung in der Kompetenztheorie trägt dem entwicklungsorientierten Bildungsbegriff von Fischer und Reinhardt kaum Rechnung. Denn dem Kohlbergschen Modell moralischer Entwicklung zufolge kommt kognitiver Fortschritt nicht durch *Lösungen* von Problemen zum Ausdruck, sondern durch eine erkennbare *Nuancierung* der Urteilsformen, die das Individuum im Rahmen eines prinzipiell *unlösba-*ren *Dilemmas* generiert. Bezogen auf politisches Handeln bedeutet diese Schwerpunktsetzung, dass z.B. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht nur als ein Modus des Problemlösens zu verstehen ist, sondern auch als Modus der gemeinsamen *Auseinandersetzung* mit politischen Problemlagen und Dilemmata. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird beispielsweise benötigt, um Ungerechtigkeiten oder Problemen in der Verteilung von gesellschaftlichen Gütern entgegenzuwirken, aber auch um diese Ungerechtigkeiten empathisch anzuerkennen, auch wenn sie nicht gleich beseitigt werden können.

[6] Das heißt zugleich, dass Fähigkeiten wie die der Perspektivenübernahme – sofern sie dezidiert *demokratisch* sein sollen – auch Implikationen für das *Wie* politischer Begegnungen beinhalten, nämlich die empathische und anerkennende Weise, in der politische Anliegen in demokratischen Gesellschaften vorgebracht und gemeinsam diskutiert und bearbeitet werden sollten. Gesellschaftliche Zwecke sollen also nicht durch beliebige Mittel verwirklicht werden, auch wenn diese Zwecke zunächst als legitim gelten. Die Mittel politischer Problembearbeitung müssen selbst im Geiste der Demokratie konzipiert, begründet und in der Praxis

realisiert werden, sie sollten nicht von demokratischen Werten entkoppelt bewertet werden. Die Semantik der Kompetenz kaschiert den ausgeprägt *ethischen* Charakter demokratischen Handelns, indem sie komplexe politische Begegnungen reduktionistisch als zweckrational zu lösende Probleme auslegt. Dieses Problem kann prinzipiell nicht dadurch behoben werden, dass man z.B. eine „ethische Kompetenz“ zum Kompetenzkatalog hinzufügt – etwa wie die von Fischer und Reinhardt genannte Kompetenz der „politische-moralischen Urteilstkraft“ [54]. Die ethische Dimension durchdringt letztlich *jede* Fähigkeit und Einstellung, die wir als „demokratieförderlich“ bezeichnen, da diese sich stets in wertbezogenen Urteilen und politischen Handlungen entfalten.

### Phronetische Demokratiebildung

[7] Die Anerkennung des ethischen Charakters demokratischer Praxis legt zwei wichtigen Perspektivenverschiebungen in der Theorie und Praxis der Demokratiepädagogik nahe. Es fällt erstens auf, dass in Kompetenzkatalogen wie dem von Fischer und Reinhardt ein zentrales Element fehlt. Es fehlt eine *Metafähigkeit*, die dem Individuum ermöglicht, seine verschiedenen demokratischen Dispositionen, Fähigkeiten und Praktiken in kohärente und ethisch fundierte Handlungsansätze zu integrieren. Anders gesagt: vorbildliches demokratisches Handeln erfolgt auf Basis einer integrativen Fähigkeit – traditionell *phronesis* genannt (Kristjánsson, Fowers, Darnell & Pollard, 2021) – welche unterschiedliche Mittel und Zwecke mit einer (überzeugenden) Auffassung eines gelungenen menschlichen Zusammenlebens verbindet. In demokratischen Kontexten heißt dies: das eigene Handeln entlang relevanten demokratischen Werten, Prozessen und Zielsetzungen bewusst und souverän zu orientieren und zu bestimmen, sodass die Entstehung bzw. Aufrechterhaltung demokratischer Gemeinschaft dadurch gefördert wird. So kann anhand des *phronesis*-Begriffs dem Idealtypus des kompetenten, problemlösenden Bürgers bzw. der kompetenten Bürgerin das Leitbild phronetischer demokratischer Akteure entgegengestellt werden, die ihre Aufgabe darin sehen, durch ihr Handeln zur Stärkung und Verbesserung der Demokratie in einem umfassenden Sinne beizutragen.

[8] Ausgehend von einer phronetischen Auffassung demokratischer Praxis erscheint zweitens der Tugendbegriff (*arete*) deutlich angemessener zur Konzeptualisierung demokratischer Eigenschaften

und Fähigkeiten als der Kompetenzbegriff. Ähnlich wie in der liberal-republikanischen Tradition politischen Denkens sollte es demnach in demokratiepädagogischen Kontexten um die Einübung von „civic virtues“ bzw. politische Tugenden gehen (Lovett, 2018; Maynor, 2003; Dagger, 1997). Aus phronetischer Sicht soll der Tugendbegriff primär zum Ausdruck bringen, dass nicht nur demokratisches Handeln, sondern auch die Entwicklung einer politischen Identität stets eine ethische Angelegenheit ist, die sich unabhängig von substantiellen Vorstellungen über ein gutes demokratisches Zusammenleben kaum konzipieren und realisieren lässt. Diese zweite Perspektivenverschiebung ist mehr als ein Austausch von Begrifflichkeiten. Durch den Tugendbegriff gewinnt man eine kritische Perspektive, die für demokratiepädagogische Theoriebildung zentral ist. Obwohl z.B. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fraglos eine kognitive Kompetenz kennzeichnet, kann man aus der hier vertretenen Perspektive fragen, ob sie wirklich eine (politische) Tugend darstellt. Ist Perspektivenübernahme immer förderlich für die Herbeiführung bzw. Instandhaltung einer demokratischen Gesellschaft? Sind Szenarien denkbar, in denen eine Perspektivenübernahme unangemessen ist – z.B. gegenüber extremistischen Sichtweisen und Ideologien? Wenn wir diese letztere Frage mit Ja beantworten müssen, dann müssen wir uns auf der Suche nach alternativen Dispositionen (etwa Empathie) machen, um die Richtung demokratischer Lernprozesse in ethisch fundierter Weise bestimmen und begründen zu können.

[9] Außerdem hat die Anwendung des Tugendbegriffs wichtige, oft übersehene Implikationen für die demokratiepädagogische Praxis. Anders als bei Kompetenzen haben Tugenden *per definitionem* ihre psychologische Basis in Gefühlen von Lust und Unlust (Kristjánsson, 2015). Wenn wir über die Tugend der „Zivilcourage“ verfügen, empfinden wir positive Gefühle in denjenigen Situationen, die Zivilcourage erfordern – oder zumindest werden wir nicht durch Ängste abgelenkt, etwa uns zu blamieren oder selbst zu leiden, wenn es gilt eine Klassenkameradin vor Belästigung zu verteidigen. In dergestalt fordernden Situationen unsere Abneigung vor körperlichen Leiden oder (möglicher) sozialer Exklusion überwinden zu können bzw. zu wollen, ist für die meisten Menschen eine erhebliche Herausforderung, die nur durch fortgesetzte Übung in entsprechenden Kontexten gemeistert werden kann. Der Erwerb von Zivilcourage bedarf also der „Gewöhnung“ (*ethismos*), d.h. mehrjährige Einübung von Zivilcourage erfordernden

Handlungen und Urteilkontexte, und zwar idealerweise in der Gegenwart von Lehrkräften, die selbst über Zivilcourage verfügen. Dies legt nahe, wie wichtig der Lebensweltbezug der Demokratiebildung ist, wenn ihr Endziel in konsequent demokratischem Handeln besteht.

## Fazit

[10] Natürlich sind damit nur die allerersten Gedanken zu einer Theorie der Demokratieerziehung und -bildung genannt, die sich an dem *phronesis*-Begriff orientiert. Die vorangegangene Diskussion über den Zusammenhang von *phronesis*, Tugend und Gewöhnung geht konform zu der Annahme von Fischer und Reinhardt, dass die Demokratiebildung eine umfassende pädagogische Angelegenheit ist. Meine Kritik zielt darauf ab, dass der Auftrag der Demokratiebildung am Ende doch ein bisschen umfassender ist, als Fischer und Reinhardt in ihrer Konzeption nahelegen. Eine Demokratiebildung, die Schülerinnen und Schüler auf die ethische Komplexität moderner politischer Begegnungen, Auseinandersetzungen und Wertkonflikte vorbereitet, so lässt sich daraus schließen, muss möglichst lebensweltnah gestaltet werden und zugleich aufs engste verbunden sein mit einem überzeugenden Bild des menschlichen Zusammenlebens, das zum Kern des *phronesis*-Gedanken gehört.

## Literatur

- Dagger, R. (1997). *Civic Virtues: Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. Zürich: diaphanes.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Frankfurt am Main: Reclam.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Kristjánsson, K., Fowers, B., Darnell, C., & Pollard, D. (2021). Phronesis (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking. *Review of General Psychology*, 25(3), 239-257.
- Lovett, F. (2018). Republicanism. In: E. N. Zalta (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/republicanism/#ConRepPro>.
- Maynor, J. W. (2003). *Republicanism in the Modern World*. Cambridge: Polity Press.

- Reichenbach, R. (2007): Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, L.A., Reichenbach R. & Wimmer M. (Hg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld, S. 64-81.
- Reinmann, G. (2015). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: O. Hartung & M. Rumpf (Hg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

### **Verfasser**

Douglas Yacek, Dr.  
Technische Universität Dortmund

## Replik auf die Kommentare

Christian Fischer & Sibylle Reinhardt

### Gliederung

Einleitung

Teil I

1. Demokratie und Kontroversität
2. Wirtschaft
3. Bezugsdisziplinen

Teil II

4. Kompetenzen
5. Demokratische Teilhabe in Schule, Gesellschaft und Politik
6. Sachunterricht und Kita

Teil III

7. Praxis

### Einleitung

[1] Das Format dieses Heftes ist ein besonderes: Wir haben einen Beitrag geschrieben, der von fünfzehn anderen Expertinnen und Experten jeweils aus ihrer Fachperspektive kommentiert wurde. Zunächst möchten wir sagen, dass wir alle Kommentare mit großem Interesse gelesen haben. Für die Auseinandersetzung mit unserem Beitrag wollen wir uns bei allen Kommentatorinnen und Kommentatoren bedanken.

[2] Die Kommentare haben ein großes Anregungspotenzial für uns. Sie haben uns dazu angeregt, einzelne unserer Positionen als konsensfähig zu betrachten und andere als noch weiter erklärungsbedürftig zu erkennen. Ferner haben uns die Kommentare auf Sachverhalte und Zusammenhänge hingewiesen, die es vertiefend zu reflektieren gilt. An einigen Kommentaren haben wir uns auch geirrt. Diese Reibungen ermöglichten es uns aber, unsere eigene Sichtweise auf Demokratie und Demokratiebildung zu schärfen und noch deutlicher zu formulieren. Nach unserer Wahrnehmung zeigen die Kommentare sehr gut, welche Fragen der Demokratiebildung aktuell besonders virulent und kontrovers sind. Wir freuen uns zugleich, dass wir mit dem vorliegenden Text die Möglichkeit erhalten, auf die Kommentare zu reagieren und damit die bei uns angeregten Gedanken in den Diskurs einzubringen.

[3] Im Ergebnis haben wir das Format dieses Heftes als eines erlebt, das eine Kultur von Kritik und Gegen-Kritik, von Erwägen und Abwägen ermöglicht (vgl. Blanck 2021). Wir wollen nicht verschweigen, dass das nicht nur ungemein anregend und bereichernd ist, sondern zugleich auch herausfordernd sein kann. Für die Leserinnen und Leser des Heftes ergibt sich die Chance, nicht nur Schnittmengen in der wissenschaftlichen Konzeption von Demokratiebildung, sondern auch Unterschiede in den Vorstellungen und damit Dissensbereiche entdecken zu können.

[4] Wir werden im Folgenden nicht auf jeden einzelnen Kommentar separat eingehen. Stattdessen haben wir unseren Abschlusstext nach inhaltlichen Schwerpunkten untergliedert, die sich aus den fünfzehn Kommentaren herauskristallisierten. Es handelt sich dabei um: „Demokratie und Kontroversität“, „Wirtschaft“, „Bezugsdisziplinen“, „Kompetenzen“, „Demokratie und Teilhabe“, „Sachunterricht und Kita“ sowie „Praxis“. Innerhalb der Schwerpunkte greifen wir dann gezielt die Gedanken der Kommentatorinnen und Kommentatoren auf.

### 1. Demokratie und Kontroversität

*Zur Notwendigkeit von Demokratiebildung – eine Ergänzung zur Ausgangslage*

[5] Die Notwendigkeit von Demokratiebildung, die wir zum Ausgangspunkt unseres Beitrags gemacht hatten, wurde von mehreren Kommentatorinnen und Kommentatoren ausdrücklich bejaht. Thomas Goll ist zuzustimmen, wenn er hierzu schreibt, „dass die Begründung demokratischer Bildung eine immer wieder neu zu leistende Aufgabe ist“ [Goll 3]. Vor dem Hintergrund dieser Aussage ist gegenwärtig zu konstatieren, dass die Skepsis oder sogar die Ablehnung der gegenwärtigen Demokratie in Teilen der deutschen Gesellschaft zunimmt. So kommt eine im Februar 2022 veröffentlichte repräsentative Allensbach-Umfrage zu dem Ergebnis, dass ein Drittel der Deutschen davon ausgeht,

dass sie „nur scheinbar in einer Demokratie“ lebten und „die Bürger [tatsächlich] nichts zu sagen“ hätten (Institut für Demoskopie Allensbach 2022: 10). Hier spielen sicherlich Polarisierungen aus der Corona-Krise und der zunehmende Einfluss von Verschwörungstheorien eine Rolle. Aus unserer Sicht sind aber auch reale Problemscheinungen unserer repräsentativen Demokratie wie zum Beispiel Repräsentationsprobleme, ein Mangel an demokratischer Responsivität für unterprivilegierte soziale Milieus sowie die zunehmende Verlagerung politischer Entscheidungen auf nicht-majoritäre Institutionen und die damit verbundene Entwertung des Parlaments als mögliche Ursachen mitzudiskutieren (vgl. Schäfer/Zürn 2021). Hinzu kommt das Gefühl vieler Menschen, dass sich das Klima für den demokratischen Meinungs austausch in Deutschland zunehmend verschlechtert (vgl. Petersen 2021: 3-9). Diese Entwicklungen unterstreichen, dass Demokratiebildung wichtig ist und bleibt.

*Demokratiskeptische und demokratiekritische Positionen in der Demokratiebildung?!*

[6] Wenn Roland Reichenbach in seinem Kommentar feststellt, dass unser Beitrag von einer „Demokratiebegeisterung“ [Reichenbach 1] getragen werde, hat er Recht. Gerade weil wir demokratiebegeistert sind, vertreten wir aber die Position, dass Bildung für die Demokratie auch eine Auseinandersetzung mit den soeben genannten Problemtenzen miteinschließen muss. Das Nachdenken über Probleme der Demokratie wie auch das gestaltungsorientierte Suchen nach und Diskutieren von Lösungsmöglichkeiten betrachten wir als einen grundlegenden Bestandteil der Demokratiebildung. Denn: Demokratie ist die einzige Herrschafts- und Regierungsform, die den Anspruch hat, offene Kritik als Entwicklungsimpuls für sich selbst zu verstehen und mit ihr produktiv umzugehen.

[7] Die Frage, die Marie-Luisa Frick in ihrem Kommentar stellt, ob in einem Bildungsprogramm, das sich der Demokratie verpflichtet sieht, auch Platz für demokratiskeptische oder demokratiekritische Positionen sein kann oder gar muss [Frick 4], beantworten wir daher mit einem klaren „Ja!“.

[8] Kritik am Funktionieren der aktuellen Demokratie darf aus unserer Sicht nicht per se als undemokratisch stigmatisiert werden. Kritik an der aktuellen Verfasstheit unserer Demokratie kann sehr wohl von demokratischen Vorstellungen angeleitet sein. Wenn wir im vorliegenden Zusammenhang

von demokratischen Vorstellungen sprechen, meinen wir das gesamte Spektrum des demokratischen Denkens, das auch Alternativen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu unserer aktuellen Demokratie miteinschließt. Wir stimmen außerdem Michael May zu, wenn er in seinem Kommentar schreibt, dass „[m]itunter [...] die Prinzipien der Demokratie gedanklich riskiert werden [müssen], um sie sich in Bildungsprozessen aneignen zu können“ [May 11]. Wir gehen noch einen Schritt weiter: Aus unserer Sicht muss es im Politikunterricht oder in außerunterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements, die sich der Demokratiebildung verpflichtet fühlen, auch möglich sein, Demokratie infrage zu stellen. Wir sehen hierin eine wichtige Voraussetzung dafür, Kinder und Jugendliche für demokratische Ordnungs- und Wertevorstellungen gewinnen zu können. Im Sinne eines genetischen Ansatzes gehen wir davon aus, dass gerade das simulative Erproben und das Abwägen anderer politischer Möglichkeiten, die im Kontrast zur Demokratie stehen, einen Beitrag dazu leisten können, Leitideen, die der Demokratie zugrunde liegen, zu verstehen.

[9] Bezug nehmend auf Marie-Luisa Frick gehen wir fest davon aus, dass der Versuch, junge Menschen zur Demokratie zu überreden oder sie ihnen subtil „einzutrichern“, mit dem Grundanspruch demokratischer Bildung nicht vereinbar ist und auch nicht zum Erfolg führen kann [vgl. Frick 4].

*Die Frage nach den Grenzen des demokratischen Diskursraums*

[10] Die Kommentare zu unserem Beitrag machen deutlich, dass der Frage nach den Grenzen des demokratischen Diskursraums aktuell eine hohe Relevanz zukommt. Die exakte Bestimmung eines demokratischen Minimalkonsenses im Sinne eines universellen „Grundgerüst[s]“ [Frick 7], der im Unterricht den Diskursraum sicher absteckt, so wie ihn Marie-Luisa Frick in ihrem Kommentar anregt, ist aus unserer Sicht kaum möglich. Wie in unserem Basisbeitrag bereits dargelegt, sehen wir diesen Minimalkonsens in den Leitideen der Demokratie und in den Grund- und Menschenrechten, deren Ausdeutung aber perspektivenabhängig ist. Weil im Unterricht zudem immer wieder neue Themen und Fragen auftauchen – Unterricht ist ein sehr spontaner Prozess (!) – betrachten wir die Vorstellung einer exakt vordefinierten Grenze in Form eines verbindlichen Minimalkonsenses eher als realitätsfern. Die Frage nach den Grenzen stellt sich stets als eine mit Spannungen dar, die bei der Vor- und Nachbereitung von Bildungsprozessen immer

wieder neu zu reflektieren ist. Es handelt sich hierbei um eine Kernfrage für die Professionalität von politischen Bildnerinnen und Bildnern.

[11] Michael May plädiert in seinem Kommentar für ein zusätzliches „pädagogisches Kriterium“ [May 10], um die Grenzen des demokratischen Diskursraums zu bestimmen. Dieses „pädagogische Kriterium“ solle die „Situationspezifität“ [May 13] einer Äußerung im Unterricht berücksichtigen. Neben der Frage der wissenschaftlichen und normativen Grenzen der Kontroversität sei also demnach auch zu reflektieren, ob/inwieweit eine geäußerte Position, die demokratische Prinzipien und Werte (potenziell) infrage stellt, sich im gemeinsamen Gespräch ernsthaft bearbeiten lässt, weil es sich um ein ernsthaftes Gesprächsangebot seitens einer/eines Jugendlichen handelt, oder ob eine gezielte Provokation oder gar Bedrohung vorliegt, die sich gegen Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrkraft richtet [May 13]. Wir halten Michael Mays Vorschlag für einen ganz wichtigen Denkanstoß.

[12] Michael May nimmt auch Bezug auf Johannes Drerups Versuch, Prinzipien aufzustellen, die helfen sollen, den Beutelsbacher Konsens zu konkretisieren, um damit den Raum für Kontroversen im Unterricht sicherer abstecken zu können. Wir sehen wie Michael May die Gefahr, dass über die „Betonung der Grenzkriterien“ [May 8] eine notwendige argumentative Bearbeitung bestimmter Positionen im Unterricht nicht mehr stattfindet, weil deren Äußerung verhindert oder ausgegrenzt wird oder aber deren Diskussion von vorherein mit einem beherrschenden Duktus erfolgt [vgl. May 7-9].

[13] Unserer Ansicht nach zeigt sich bei den von Johannes Drerup aufgestellten Prinzipien noch ein weiteres Problem: Diese Prinzipien – zum Beispiel das „verhaltensbezogene Kriterium“, das „Kriterium der politischen Authentizität“, das „politische Kriterium“ oder das „Kriterium der Wissenschaftsorientierung“ (Drerup 2021: 85-86) – müssen stets ausgelegt werden; und ihre Auslegung hängt nicht zuletzt auch vom normativen Standpunkt der Lehrkraft sowie von ihrer persönlichen Wahrnehmung oder Kenntnis des öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussionsstandes ab. Damit bleibt ein subjektives Element stets bestehen.

[14] Im Ergebnis halten wir an unserer Position, dass die Aushandlung der Grenzen des demokratischen Diskurses wie auch die Aus- und Verhandlung verschiedener Werteverständnisse Gegenstand des Unterrichts sein sollten, fest, auch wenn

wir uns der damit verbundenen Herausforderungen bewusst sind. Dabei sehen wir uns durch den Zuspruch von Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen und Meike Wulfmeyer [5] bestärkt, die diese Position auch für den Sachunterricht der Grundschule teilen. Wichtig erscheint uns der Zusatz, dass diese Aushandlungsprozesse – unabhängig davon, ob sie in der Grundschule, in der weiterführenden Schule oder in einem außerschulischen Projekt stattfinden – auch pädagogisch begleitet sein müssen.

*Geht es um die Bestätigung des demokratischen Status quo?*

[15] In Anbetracht dessen, dass wir in unserem Beitrag an mehreren Stellen die Verschiedenheit von Wert- und Ordnungsvorstellungen betonen sowie den offenen Diskurs und die Ausgestaltung der Demokratie fordern, sind wir verwundert darüber, dass uns Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril in ihrem Kommentar unterstellen, dass wir mit Demokratiebildung einseitig und vorgefasst vor allem eine „Zustimmung zum Status Quo“ und damit eine weitgehend unreflektierte Bejahung der aktuellen „Verfasstheit von staatlicher Herrschaft und ihrer formaldemokratischen Verfahren“ anstreben [Krenz-Dewe/Mecheril 5]. Wir wollen deshalb ganz deutlich sagen: Wir sehen Demokratie als offenes Gestaltungsprojekt, in dem konservative, liberale, sozialistische und anarchistische Demokratievorstellungen in kosmopolitischer wie auch in kommunitaristischer Ausdeutung miteinander um die besten Gestaltungslösungen in gegenwärtiger wie auch in zukünftiger Perspektive konkurrieren.

*„Rassismuskritik des Nationalstaats“ als „bedeutender Bezugspunkt politischer Bildung“? – Eine Erläuterung des Kontroversitätsprinzips am Beispiel*

[16] Wir lesen im Kommentar von Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril [6-8], dass es im Rahmen politischer Bildung um eine „Rassismuskritik des Nationalstaats“ gehen solle. Eine Bezugnahme auf den Nationalstaat im politischen Denken entspräche einem „methodologischen Nationalismus“ [Krenz-Dewe/Mecheril 7]. Aus der Sicht beider Kommentatoren sei eine solche Bezugnahme im Rahmen politischer Bildung einer „Demokratisierungsperspektive [...] nicht zuträglich“ [Krenz-Dewe/Mecheril 7], vielmehr müsse der moderne Staat mit Blick auf „Rassekonstruktionen“ und die an die Staatsbürgerschaft gebundenen Ausschlussmechanismen rassismuskritisch reflektiert werden [Krenz-Dewe/Mecheril 8-9]. Folgt man den beiden



Kommentatoren, dann sei diese Perspektive „als bedeutsamer Bezugspunkt politischer Bildung zu konzipieren“ [Krenz-Dewe/Mecheril 9].

[17] Grundsätzlich halten wir diese Perspektive für berechtigt, erachten aber die folgende Ergänzung für dringend geboten: Wenn es darum geht, das Potenzial des Nationalstaats für Demokratie und Demokratisierung zu betrachten, kann die von Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril vorgebrachte Perspektive nur dann Bezugspunkt politischer Bildung sein, wenn zugleich andere, konkurrierende Perspektiven mitberücksichtigt und im Unterricht offen mitdiskutiert werden. Es gibt nämlich politische und wissenschaftliche Positionen, die den Nationalstaat gerade nicht als demokratischen Problemfall betrachten, sondern ihm einen besonderen Stellenwert für Demokratie und Demokratisierung zusprechen. Betrachtet man mit Wolfgang Merkel und Michael Zürn Demokratie in ihrer Prozessqualität, dann ermöglicht der Nationalstaat ein hohes Maß an Übersichtlichkeit, Repräsentation, Transparenz, Deliberation und Partizipation, mehr zumindest als supranationale politische Strukturen (Merkel/Zürn 2019: 81-82). Anführen möchte wir des Weiteren die Position des Sozialwissenschaftlers Wolfgang Streeck, der in einer möglichen „Entnationalisierung von Politik und Demokratie“ die Gefahr einer „Entdemokratisierung von Politik und politischer Ökonomie“ sieht. Eine solche Entnationalisierung würde „eine Rückgewinnung demokratischen Einflusses auf die kapitalistische Ökonomie auf lange Zeit unmöglich machen“, so Streeck (2021: 12). Es sei dieser Sichtweise zufolge der Nationalstaat, der nach demokratischen Prinzipien dem Markt Grenzen setzt, seine Funktionsvoraussetzungen gewährleistet sowie Solidarität und soziale Sicherheit ermöglicht (vgl. Rodrik 2011: 17-21 u. 269-270).

[18] Zweifelsohne kann im Rahmen politischer Bildung die Exklusivität der Staatsbürgerschaft kritisch diskutiert werden. Dabei gilt es aber explizit zu berücksichtigen, dass die Konzeption des Sozialverbandes in einem Nationalstaat nicht automatisch nach rassistischen Kriterien verläuft. Vielmehr gibt es in Demokratien sozial und kulturell inklusive Konzeptionen des Sozialverbandes (vgl. Merkel/Zürn 2019: 89-91). Zugleich wären auch Positionen in die unterrichtliche Betrachtung mit einzubeziehen, die das Selbstbestimmungsrecht von politisch verfassten Gemeinwesen betonen. So konstatiert beispielsweise Julian Nida-Rümelin: „Es gehört zum kollektiven Selbstbestimmungsrecht einer Bürgerschaft, die sich in einem Staat organisiert hat, zu entscheiden, wie sie leben möchte,

mit wem sie leben möchte, ob sie kulturelle, soziale und ökonomische Veränderungen akzeptiert oder nicht“ (Nida-Rümelin 2017: 163).

[19] Warum diese detaillierten Ausführungen? Diese sind aus unserer Sicht notwendig, um hier exemplarisch das Spektrum des wissenschaftlichen Diskurses, das den Bezugspunkt des Kontroversitätsprinzips im Beutelsbacher Konsens bildet, anzudeuten. Wenn man wie Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril eine einzelne wissenschaftliche und zudem normativ hoch aufgeladene Perspektive aus dem wissenschaftlichen Diskurs als einen „bedeutsame[n] Bezugspunkt politischer Bildung“ [Krenz-Dewe/Mecheril 9] herausstellt, ohne jedoch andere konkurrierende wissenschaftliche Perspektiven bildungsbezogen mitzudenken, kann sich aus unserer Sicht schnell eine unzulässige Verengung des Diskursraumes im Unterricht ergeben, ohne dass das – so hoffen wir zumindest – bewusst intendiert ist. Für die Umsetzung des Kontroversitätsgebots im Rahmen politischer Bildung bleibt damit die Wahrnehmung der Bandbreite wissenschaftlicher Diskussionen von substanzieller Bedeutung.

[20] Da hilft es auch nicht, wenn Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril betonen, dass sie aus einer „migrationspädagogischen“ oder „migrationsgesellschaftlichen“ Perspektive heraus argumentieren [Krenz-Dewe/Mecheril 1 u. 6]. Wir erachten die ausgebliebene Reflexion wissenschaftlich alternativer Sichtweisen und damit von Mehrperspektivität im Allgemeinen gerade bei einer Bildungsperspektive, die in besonderer Weise plural sein sollte, für befremdlich. Hier wird unmittelbar die Brisanz von Thomas Golls Forderung deutlich, wonach politische Bildung – wir möchten hinzufügen: auch in migrationsgesellschaftlicher Perspektive – „ihre eigene Funktion als Element der politischen Deutungskultur“ gerade mit Blick „auf die Festlegung von politischen Diskursräumen“ reflektieren müsse [Goll 6].

„Unsere Demokratie“ – eine irritierende Formulierung?

[21] Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril stellen in ihrem Kommentar außerdem heraus, dass sie die von uns mehrfach verwendete Formulierung „unsere Demokratie“ aus ihrer migrationsgesellschaftlichen Perspektive als „irritierend“ empfinden (Krenz-Dewe/Mecheril 6). Hier wären wir auf einen alternativen Formulierungsvorschlag gespannt gewesen. Schließlich bezieht sich Demokratie auf den Anspruch eines politisch organisierten Sozialverbandes, das *gemeinsame* Zusammenleben zu

gestalten. Die Kritik von Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril sensibilisiert allerdings dafür, in unterrichtlichen oder in außerunterrichtlichen Bildungsangeboten darüber nachzudenken, in welcher sozialen Reichweite „unsere Demokratie“ und „unsere Gesellschaft“ gedacht werden. Das finden wir wichtig, denn je nach politischem Standpunkt der Schülerinnen und Schüler und in Abhängigkeit von ihren biografischen Hintergründen sind hier sehr unterschiedliche Antworten denkbar. Und ja, es müssen dabei auch Distanzierungen zu angebotenen politischen Identitätskonstruktionen möglich sein, allerdings am besten so, dass auch Gegenkonstruktionen reflektiert und diskutiert werden.

*Was ist ein selbstbestimmtes Urteil?*

[22] Roland Reichenbach fragt sich in seinem Kommentar, was es bedeute, ein Urteil „selbstbestimmt“ zu treffen. Ihn überzeuge es „bildungstheoretisch“ nicht, „dass sich eine Meinung dadurch qualifizieren soll, dass sie [...] eine *eigene* Meinung ist“ [Reichenbach 7; Hervorheb. i. O.]. Hier lohnt es sich, unseren Beitrag genauer zu lesen. Wir haben als ein Ziel der Demokratiebildung herausgestellt, „politische Sach- und Werturteile selbstbestimmt zu treffen und zu begründen“ [Fischer/Reinhardt 5]. Uns geht es also nicht allein um das Artikulieren einer Meinung oder Position, sondern auch um ihre Begründung. Um zu einem selbstbestimmten Urteil in diesem Verständnis gelangen zu können, ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen, deren Diskussion und Abwägung wichtig. Wenn Arrangements der Demokratiebildung hingegen wissenschaftlich und normativ verengt werden, dann reduziert sich die Chance der Kinder und Jugendlichen auf ein selbstbestimmtes Urteil.

## 2. Wirtschaft

*Das Verhältnis von Wirtschaft und Politik*

[23] Die in unserem Beitrag herausgestellte Notwendigkeit, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft im Rahmen demokratiebezogener Bildungsprozesse aufeinander zu beziehen, wurde von mehreren Kommentatorinnen und Kommentatoren ausdrücklich begrüßt. Dieser sozialwissenschaftlich integrierte Ansatz ist im Besonderen auch für den Sachunterricht konstitutiv und ermöglicht eine Bildung für nachhaltige Entwicklung [Schulz/Guhl/Jelschen/Wulfmeyer 9-12].

[24] In diesem Zusammenhang nimmt Fritz Reheis eine wichtige Ergänzung vor, die wir ausdrücklich begrüßen. Er kritisiert den „tendenzielle[n] *Imperialismus der herrschenden Ökonomie*“ und weist darauf hin, dass es gerade für die Politische Bildung „um nichts Geringeres“ ginge „als die Abwendung des Versuchs der Unterordnung der Demokratie unter den Markt“ [Reheis 3; Hervorheb. i. O.]. Wir stimmen zu, dass die Politik in der Demokratie das Primat gegenüber der Ökonomie innehaben muss. Allerdings denken wir, dass der vorliegende Problemzusammenhang nicht ausschließlich unter Bezugnahme auf eine marxistisch beeinflusste Kapitalismuskritik erschlossen werden kann. Auch der Ordoliberalismus – gerade die Arbeiten von Alexander Rüstow (1942/1949/ 2009) und Wilhelm Röpke (1955/2009; 1956/ 2009), in denen die notwendige Einhegung des Marktes herausgearbeitet wird – offeriert wertvolle Erkenntnisgewinne.

*Wir brauchen Pluralität und Kontroversität!*

[25] Fritz Reheis vermutet indessen, dass wir allein die „herrschende Wirtschaftswissenschaft, die zutiefst *neoklassisch* ausgerichtet [ist]“, als die Bezugswissenschaft für die Demokratiebildung sehen wollen [Reheis 9; Hervorheb. i. O.]. Das ist eine Unterstellung, die sich nicht aus unserem Beitrag heraus ergibt und die zudem von einer Unkenntnis unserer Publikationen zu diesem Thema zeugt. Unser Insistieren auf der Beachtung verschiedener Ordnungsvorstellungen bezieht sich selbstverständlich auch auf den Bereich der Ökonomie. Daher unterstützen wir auch Fritz Reheis' Forderung, das gesamte Spektrum klimapolitischer Lösungsansätze im Unterricht zu diskutieren und damit auch solche in die Diskussion einzubeziehen, „die für eine noch *grundsätzlichere Alternative zur herrschenden Wirtschaftsordnung* plädieren“ [Reheis 14; Hervorheb. i. O.].

[26] Wir haben allerdings den Eindruck, dass Fritz Reheis politische Bildung konzeptionell sehr eng mit Kapitalismuskritik verbinden möchte. Im Sinne echter Pluralität halten wir es für entscheidend, dass im Rahmen sozioökonomischer Lehr-Lern-Arrangements das gesamte Spektrum des wirtschaftspolitischen Denkens berücksichtigt wird. Es kommt also darauf an, in entsprechenden Bildungsangeboten neben staatssozialistischen, marktsozialistischen, commons- und tauschbasierten Ordnungsvorstellungen auch marktliberale und ordoliberalen Ideen abwägend zu untersuchen und zu dis-

kutieren. Ein erprobtes und erforschtes Unterrichtsbeispiel, das diesem Gedanken folgt, ist das Planspiel *Wirtschaftsordnungen* (Fischer 2018).

[27] Und noch ein Hinweis: Bei der Untersuchung der Probleme und Gestaltungsmöglichkeiten des globalen Südens sind ohne Frage kapitalismusanalytische, kolonialgeschichtliche und postkoloniale „Zugänge“ zu berücksichtigen, so wie es Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril [4] fordern, aber eben auch solche, die die Marktwirtschaft befürworten und die die bestehenden Herausforderungen für die Länder des globalen Südens aus einer im weitesten Sinne modernisierungstheoretischen Perspektive reflektieren (z.B. de Soto 2002; Collier 2008).

[28] An dieser Stelle wird die Relevanz einer breiten Sachanalyse für eine professionelle politische Bildungsarbeit deutlich. Sie kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, einseitige Verengungen zu vermeiden. Grundsätzlich betrachten wir es mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens als geboten, dass jeder Vorschlag, eine *einzelne* wissenschaftliche und/oder politische Perspektive zu einer Bildungsperspektive zu machen, in die Kontroversität der politischen und wissenschaftlichen Debatte einzuordnen ist. Das erachten wir als wichtig, damit sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Hintergründen, Entwicklungswegen und Einstellungen im Unterricht wiederfinden und einbringen sowie neue Perspektiven entdecken können. Aus dem Beutelsbacher Konsens ergibt sich nämlich auch die Aufgabe, dass *alle* Schülerinnen und Schüler zu achten und zu beachten sind. Vor diesem Hintergrund richten wir uns zugleich entschieden gegen alle Vereinnahmungsversuche ökonomischer Bildung(sgehalte) durch Wirtschaftsverbände und durch eine einseitig neoklassisch ausgerichtete Wirtschaftswissenschaft.

### 3. Bezugsdisziplinen

#### *Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung*

[29] Mehrere Autoren ergänzen die von uns genannten Bezugsdisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Rechtswissenschaft, die sozialwissenschaftlich integrierte Bildungsprozesse ermöglichen sollen [Fischer/Reinhardt 33 u. 36]. So schlägt Iris Baumgardt einen Interessenbegriff aus der pädagogischen Psychologie vor, der „Beziehung“ zum Zentrum hat [Baumgardt 7]. Zu fragen wäre hier, ob

dann nicht auf die personale Ebene verkürzt wird und die Ebenen der Institution und des Systems aus dem Blick geraten. Hans Brügelmann betont das Lernen in Grundschule und Kita und stellt damit sicher Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung heraus [Brügelmann 2, 15-17]. Der von uns genannte Fokus „Sozialwissenschaften“ kann unseres Erachtens diese Wissenschaftsbezüge mit erfassen.

[30] Auch Thomas Goll kritisiert nachvollziehbar den nicht ausführlichen Nachweis für den „Anfang“ politischen Lernens bei jungen Kindern [Goll 8, 10] und schlägt die psychologische Domänentheorie vor [Goll 11], die auch auf kulturell- und sozialbedingte Unterschiede aufmerksam mache. Er gibt zahlreiche Hinweise auf neuere Studien [Goll 9, 11, 13], die hilfreich sein können. Insgesamt sieht auch er zu wenig Forschung in diesem Feld und fordert ebenfalls ein Forschungsinstitut für politische Bildung [Goll 12, 17].

#### *(Bildungs-)Philosophie – Kompetenzen als Tugenden?*

[31] Marie-Luisa Frick und Douglas Yacek ziehen die (Bildungs-)Philosophie heran und schlagen die Diskussion um „Tugend“ vor, die als Tüchtigkeit und Tauglichkeit durchaus eine Nähe zur Kompetenz habe [Frick 10]. Der Tugendbegriff [„phronesis“; Yacek 7, 8] erfasse angemessener demokratische Eigenschaften als der Kompetenzbegriff. Uns scheint dieser Begriff normativ stärker aufgeladen zu sein als der der Kompetenz, der eher geeignet ist, die Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen zu bewältigen, zu formulieren – und dies empirisch fassbar zu machen (was noch ein Desiderat ist). Mit dem Kompetenzbegriff lassen sich Lern-Entwicklungen erforschen und beschreiben, was sich mit dem Tugendbegriff eher als schwierig erweisen dürfte.

#### *Geschichtswissenschaft*

[32] Thomas Goll fügt der Liste der Disziplinen die Geschichtswissenschaft hinzu [Goll 15] und kommt zu dem Schluss, dass die Wissenschaft von der demokratischen Bildung nur eine „synoptische Wissenschaft“ [Goll 16] sein kann. Das ist ein vielleicht hilfreicher Vorschlag, der weiter geht als unsere Anmerkung in einer Klammer [Fischer/Reinhardt 64], dass je nach aktuellem Problem auch Bestandteile anderer Fächer zu den Sachgebieten gehören, denn mit „Synopsis“ ist die Offenheit der Bezüge und Anschlüsse betont. Ob damit ein Verlust an Aussage verbunden ist, wäre zu diskutieren,

denn die Sozialwissenschaften sind sicher konstitutiv.

#### 4. Kompetenzen

*Partizipation: Ja! Harmonisierung und Unterordnung: Nein!*

[33] Roland Reichenbachs Warnungen vor naiver Überschätzung von Demokratie als Problemlöserin sind berechtigt [Reichenbach 1, 6, 7]. Wir sehen allerdings nicht, dass sie in einem Widerspruch zu unseren Aussagen stehen. Seine Bedenken gegen zu einlinige Verständnisse von Partizipation sind gerechtfertigt [Reichenbach 3]. Diese Bedenken sind mit unseren Kompetenz-Formulierungen ebenfalls vereinbar, vor allem mit der der Konfliktfähigkeit, die ja gerade betont, dass es nicht um Harmonisierung und Unterordnung geht. Hieraus ergibt sich aber der wichtige Hinweis, dass die Kompetenzbereiche im Zusammenhang zu betrachten sind.

*Perspektivenübernahme und politisch-moralische Urteilsbildung konkretisieren*

[34] Thomas Goll fordert, Perspektivübernahme spezifischer als eine politisch-demokratische Kompetenz zu formulieren und so von einer Kompetenz für das allgemeine soziale Zusammenleben abzugrenzen [Goll 14], was uns einleuchtet. Die Kompetenz der politisch-moralischen Urteilsbildung erläutert Martin Kenner konkretisierend mit der Theorie und Empirie Kohlbergs (und anderer Autoren). Er zeigt Bedingungen für den Erwerb der Stufe 4. So hängt die Wirkung schulischer Bemühungen auch von individuellen Voraussetzungen ab [Kenner 14]. Für die Wirksamkeit schulischer Bildung fordert er, dass praktische Situationen sozialen und politischen Handelns innerhalb und außerhalb der Schule eine größere Chance erhalten [Kenner 15], was aus unserer Sicht für eine Stärkung simulativer und realer Handlungsorientierung spricht.

*Konfliktfähigkeit und Partizipation – divergente Konkretisierungen*

[35] Aus der Perspektive politischer Theorien kommentiert Manon Westphal divergente Konkretisierungen der Kompetenzen Konfliktfähigkeit [Westphal 4-9] und Partizipation [Westphal 10-13]. Sie plädiert dafür, hier nicht einseitig Partei zu ergreifen [Westphal 14]. Schule als Ort von Demokratiebildung biete eine Vielfalt an Möglichkeiten für Partizipation [Westphal 21-22] und Reflexion

[Westphal 24], die die jungen Menschen nicht nur als Lernende, sondern auch als politisch mündige Menschen sieht [Westphal 24]. Das alles ist zu berücksichtigen, meinen wir.

#### 5. Demokratische Teilhabe in Schule, Gesellschaft und Politik

*Verschiedene Ebenen beachten!*

[36] Die Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg wird von Robby Geyer und Felix Steinbrenner mit ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern vorgestellt. Ihre Projekte bedienen verschiedene Ebenen der Demokratie (Leben, Gesellschaft, Herrschaft) und unterstützen dadurch die schulische und die außerschulische politische Bildung.

[37] Die Bedeutung unterschiedlicher Orte für partizipatives Handeln betonen viele Kommentare, so auch Iris Baumgardt und Hans Brügelmann für die Grundschule [Baumgardt 3 u. 9; Brügelmann 6 u. 8]. Dem Handeln der Kinder wird ein eigener unmittelbarer Wert zugesprochen. Dem stimmen wir zu.

[38] Daraus entwickeln die vier Verfasser(innen) Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen und Meike Wulfmeyer für den Sachunterricht in der Grundschule Chancen: Falsche Analogien (z.B.: der Bundeskanzler sei wie ein Vater) können mit Hilfe der Differenz von sozial-nähräumlicher und öffentlich-politischer Ebene zum Unterrichtsinhalt werden [Schulz/Guhl/Jelschen/Wulfmeyer 6]. *Fridays For Future* gehört zu beiden Sphären und zeigt eindrucksvoll, wie das Recht auf Beteiligung als ein Kinderrecht gehandelt wird [Schulz/Guhl/Jelschen/Wulfmeyer 8]. Auf die auch im Sachunterricht zu beachtenden Unterschiede zwischen sozialer und politischer Ebene gehen wir später noch genauer ein.

*Mögliche Spannungen im Adressatenbezug*

[39] Manon Westphal stuft unsere Hinweise auf die Schülervvertretung und auf *Fridays For Future* als unnötig zaghaft ein [Westphal 20]. In der Schule sollten plurale Möglichkeiten für Partizipation verfolgt werden, auch Klassenräte und Debattentage [Westphal 21]. Außerschulische politische Aktionen von Lernenden provozieren die gemeinsame Reflexion. Unsere Deutung, dass dem Idealismus der politische Realismus folgen müsse, könne aber

in Widerspruch zur Selbstwahrnehmung der Aktivistinnen stehen, so Manon Westphal. Wir stimmen zu. In jedem Fall müsse die gemeinsame Reflexion die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Lernende sehen, „sondern auch als politisch mündige Menschen“ [Westphal 24]. Hier wird eine wichtige Spannung im Adressatenbezug thematisiert, wie sie auch in den anderen Kommentaren erscheint.

### *Schulische politische Bildung vs. sozialpädagogische Demokratiebildung*

[40] Eine spannende Differenz betont Alexander Wohnig: Die Perspektiven schulischer politischer Bildung für die Demokratie und sozialpädagogischer Demokratiebildung sind erst einmal unterschiedlich. Erstere fokussiert stark auf Unterricht mit der Frage nach Lernprozessen [Wohnig 3], letztere auf die Strukturen der Bildungsinstitutionen mit der Frage, ob bzw. wie sie Mitbestimmung und Partizipation ermöglichen [Wohnig 5]. Während schulische politische Bildung die Entwicklung zur Mündigkeit betont, nimmt die sozialpädagogische Demokratiebildung „Subjekte unabhängig ihres Alters oder ihrer Entwicklung als mündig an, wenn sie von einer Entscheidung betroffen sind“ [Wohnig 7]. Die Professionen sind unterschiedlich: Schulisches Lehren hat individuelles Lernen im Blick, Sozialpädagogik die institutionellen Rahmenbedingungen [Wohnig 9]. Hier können in der Zukunft wohl wirklich an die Stelle von Begriffswirrwarr die Anerkennung von Differenzen [Wohnig 11] und – so betonen wir zustimmend – wechselseitige Irritationen treten.

## 6. Sachunterricht und Kita

### *Politische Bildung nicht „vom Ende her“ denken?!*

[41] Iris Baumgardt nimmt in ihrem Beitrag kritisch Bezug auf die mündige Staatsbürgerin/den mündigen Staatsbürger als Leitbild der politischen Bildung. Sie vertritt die Sichtweise, dass dieses Leitbild zwar für schulische politische Bildung in der Sekundarstufe I und II nachvollziehbar sei, es sich aber nicht für das politische Lernen in der Grundschule eigne [Baumgardt 3]. Sie befürchtet, dass die Orientierung auf die spätere Rolle der Staatsbürgerin/des Staatsbürgers dazu führe, die kindlichen Erfahrungen, Fragen und Haltungen in Bildungsprozessen zu übergehen oder gar zu entwerten.

[42] Wir können diese Befürchtung nachvollziehen. Wir vertreten ebenfalls die Position, dass politische Bildung in der Grundschule – und übrigens auch in der weiterführenden Schule (!) – an die entwicklungsabhängigen Lernausgangsbedingungen anknüpfen muss. Aus unserer Sicht sind die übergeordneten Leitziele „politische Mündigkeit“ und „Demokratiefähigkeit“ sowie die damit verbundenen Ideen von Staatsbürgerlichkeit für die Begründung von Bildungsbemühungen in und für die Demokratie von Relevanz, sie sind aber stets entwicklungsbezogen auszulegen.

[43] In verschiedenen Kommentaren wurde betont, dass die alltagsbezogenen Fragen, Interessen und Vorstellungen der Kinder, die sich auf das soziale und politische Zusammenleben beziehen, zum Ausgangspunkt von politischen Lehr-Lern-Prozessen zu machen sind, um sie dann in diesem Rahmen zu erweitern und zu vertiefen [Baumgardt 8-9; Brügelmann 14; Schulz/Guhl/Jelschen/Wulfmeyer 2 u. 13]. Das entspricht unserer didaktischen Position. Auf diese Weise können politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit auch im Sachunterricht der Grundschule altersangemessen gefördert werden, was Kindern einen Zuwachs in ihrem subjektiven Weltverstehen und an Autonomie in ihrer Lebenswelt verspricht.

[44] Unser Lern- und Bildungsverständnis ist eben nicht instrumentell und es denkt auch nicht „vom vermeintlichen Ende her“ [Baumgardt 3], sondern es setzt beim Subjekt an und gestaltet sich entwicklungs- und prozessbezogen.

### *Die Bedeutung von Fachsprache*

[45] Thomas Goll regt an, nicht von elementarer, sondern von einer „grundlegende[n]“ politischen Bildung [Goll 7] im Sachunterricht der Grundschule zu sprechen. Wir finden diese Anregung gut, wenn damit gemeint ist, dass es um ein Lehren und Lernen gehen soll, dass den „Grund“ für politische Bildung legt und neue Entwicklungsschritte vorbereitet, indem es zum Beispiel neue Fragen und Orientierungsbedürfnisse wachruft. Das schließt für uns auch nicht die „Vermittlung und Reflexion von politischen Fachbegriffen“ [Goll 13] aus. Unsere Kritik an Listen mit „Lernwörtern“ bezieht sich vielmehr darauf, sie zum primären Ausgangs- und Bezugspunkt didaktischer Planungsüberlegungen und damit letztlich auch des Unterrichts zu machen. Aus unserer Sicht ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit der Sache, also mit

Phänomenen der sozialen und politischen Lebenswelt, im Unterricht das Suchen nach passenden Begriffen und damit ein erstes Erschließen ausgewählter Fachbegriffe. Wir freuen uns darüber, dass auch Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen und Meike Wulfmeyer [6] dieses Verständnis in ihrem Kommentar teilen. Unter dieser Setzung stimmen wir dann Thomas Goll [13] aber gern zu, wenn er herausstellt, dass Fachsprache für politisches Lernen relevant ist.

### *Die Verbindung von sozialen Erfahrungen und politischen Handlungskontexten*

[46] Hans Brügelmann geht in seinem Kommentar davon aus, dass sich Verbindungen zwischen sozialen Erfahrungen und politischen Handlungskontexten über Konzepte wie „Konflikt“ oder „Macht“ herstellen lassen [Brügelmann 9 u. 10]. Grundsätzlich stimmen wir zu. Unser Punkt ist aber, dass auch die Unterschiede zwischen diesen Dimensionen erfasst und mitgedacht werden müssen, weil sonst schnell Fehlverständnisse und Enttäuschungen bei den Kindern drohen können, ganz nach dem Motto: *„Bei unserem letzten Streit im Freundeskreis haben wir uns einfach die Hand gegeben und dann war alles geklärt. Warum schaffen das die Politikerinnen und Politiker nicht, wenn die sich streiten? Die sind eben dumm!“* Ein Streit im Freundeskreis ist nicht das gleiche wie ein Konflikt im Dorf um den Bau von Windkraftanlagen oder ein Konflikt auf Landes- oder Bundesebene. Auch in den Lebenswelten der Kinder – also bei politischen Konflikten, die sich beispielsweise auf die kommunale Verkehrsführung oder die Nutzung und Gestaltung eines Stadtparks beziehen – ist zwischen sozialer und politischer Ebene zu unterscheiden. Besonders überzeugend finden wir in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Johanna Schulz, Jana Guhl, Malte Jelschen und Meike Wulfmeyer [7]. Sie machen den Unterschied zwischen einem sozialen Konflikt um ein Spielgerät, der durch einfache Absprachen harmonisiert werden kann, und einem politischen Konflikt, bei dem das nicht in dieser Form möglich ist, deutlich.

### *Demokratiebildung von Anfang an – aber mit Bewusstsein für mögliche Gefahren!*

[47] Hans Brügelmann und Thomas Goll haben in ihren Kommentaren darauf hingewiesen, dass sich in unserem Basisbeitrag keine Bezüge zur Demokratiebildung in Kindertagesstätten finden lassen [Brügelmann 13; Goll 8]. Die Demokratiebildung in Kindertagesstätten befindet sich tatsächlich außerhalb unseres Blicks. Das liegt nicht – wie

Thomas Goll [9] vermutet – „strukturell“ daran, dass wir Piaget und Kohlberg lerntheoretisch adaptieren. Als Ursache wollen wir offen benennen, dass sich dieses Feld außerhalb unseres beruflichen Erfahrungshintergrunds und unserer Expertise bewegt. Umso wichtiger finden wir aber die Anmerkung von Thomas Goll, dass „Grundschulen [...] keineswegs die ersten Bildungsinstitutionen [sind], mit denen junge Menschen in Kontakt kommen“, sondern auch die Kindertagesstätten „Orte der demokratischen Erfahrungen“ sind und sein sollen [Goll 8]. Bei aller Zustimmung zu einer Demokratiebildung in Grundschule und Kita denken wir vor dem Hintergrund der negativen historischen Erfahrungen mit politischen Erziehungsbemühungen im 20. Jahrhundert (vgl. Fischer/Tänzer 2021; Dengel 2005), dass hier ein ausgeprägtes Bewusstsein für mögliche Gefahren erforderlich ist. Man muss sich in diesem Zusammenhang verdeutlichen, dass bereits die notwendige didaktische Reduktion und Elementarisierung immer auch perspektivenabhängig ist. Die Antwort auf die didaktische Frage, welche Aspekte und Zusammenhänge einer Sache oder welche alternativen Sichtweisen auf sie ausgeblendet werden sollen, um diese Sache den Kindern zugänglich zu machen, wird von der normativen Perspektive der Bildnerinnen und Bildner mitbeeinflusst. Auch die mögliche Gefahr einer emotionalen oder begrifflichen Überwältigung ist stets mitzureflectieren.

## 7. Praxis

### *Das Szenische Spiel „Vor dem Supermarkt“ – Ein Unterrichtsbeispiel, das für autoritäre Systeme typisch ist?*

[48] In unserem Basisbeitrag haben wir mit dem Szenischen Spiel „Vor dem Supermarkt“ ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt, das vor allem auf soziales Lernen, nämlich auf die simulative Erschließung und anschließende Reflexion der Mechanismen des Gruppendrucks und möglicher Gegenstrategien gerichtet ist. Wir haben an diesem Beispiel gezeigt, wie sich eine erste Brücke vom sozialen zum politischen Lernen schlagen lässt, indem der Ladendiebstahl aus einer politisch-rechtlichen Gestaltungsperspektive beurteilt wird. Roland Reichenbach stuft dieses Unterrichtsbeispiel in seinem Kommentar als „nicht überzeugend“ für Demokratiebildung ein [Reichenbach 2]. Er begründet das zum einen damit, dass „Ladendiebstahl [...] auch in Monarchien oder autoritären Staaten ein Problem“ [Reichenbach 2] sei. Zum anderen sieht er im

angeführten Unterrichtsbeispiel eine „Entgrenzungspraxis“ [Reichenbach 2]. „Pädagogisierung und Politisierung gehen hier Hand in Hand: das Kind wird politisiert, der Erwachsene pädagogisiert [...]“, so Reichenbach [2]. „Diese Tendenzen“ seien seiner Ansicht nach „eher für autoritäre Staats- und Herrschaftsgebilde typisch: wo Erwachsene ‘erzogen’ oder ‘umerzogen’ werden und sich Kinder früh an politische Doktrinen und Rhetorik gewöhnen sollen“ [Reichenbach 2].

[49] Wir wundern uns über diese Kritik, weil sich in ihr ein Denkfehler wie auch offenbar eine Unkenntnis politischer Erziehung in autoritären Staats- und Herrschaftsgebilden zeigt. Der zugrunde liegende Denkfehler liegt in der Vorstellung, dass für Bildungsprozesse in der Demokratie keine Phänomene geeignet seien, die als Probleme auch in Monarchien oder in autoritären Staaten existieren. Nach dieser Vorstellung wären weder die Auseinandersetzung mit Gruppendruck und Kriminalität noch das Nachdenken über Umweltprobleme oder ökonomische Probleme für die Demokratiebildung geeignet, weil diese Probleme eben auch in nicht-demokratischen Systemen auftreten. An dieser Stelle wird unmittelbar deutlich, dass diese Vorstellung für die Demokratiebildung nicht zielführend sein kann.

[50] Den Vorwurf, dass das Unterrichtsbeispiel für autoritäre Herrschafts- und Staatsgebilde typisch sei, möchten wir am Beispiel der politischen Erziehung in der DDR entkräften: In der DDR wäre der Diebstahl in einer Kaufhalle als Vergehen gegenüber der sozialistischen Menschengemeinschaft ideologisch einzuordnen gewesen. Nach dem „Prinzip der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“ wäre erwartet worden, dass die Auseinandersetzung mit dem Szenario im Unterricht aus der Perspektive der „kommunistischen Weltanschauung und Moral“ und damit vom „Standpunkt der Arbeiterklasse“ aus geführt wird (Redaktionskollegium 1988: 306). Die Kinder hätten vor allem verstehen sollen, dass Conrad und Luna mit ihrem Diebstahl die Arbeit der Werktätigen nicht achten und dem Aufbau des Sozialismus schaden. Ihr egoistisches Denken wäre als Problem für den Sozialismus herauszuarbeiten gewesen. Nach diesem Ansatz hätte das Szenische Spiel anders gestaltet werden müssen. Denkbar wäre eine Situation, in der die Schülerinnen und Schüler simulativ lernen, andere Kinder, die gegen die Prinzipien des Sozialismus verstoßen, von der Fehlerhaftigkeit ihres Verhaltens zu überzeugen und ihnen eine sozialistische Sicht auf die Situation zu vermitteln. Im Schritt der weiterführenden Politisierung wäre

dann der Nachweis zu erbringen gewesen, dass die gesetzlichen Regelungen der Regierung grundsätzlich richtig sind und diese das Problem im Interesse aller Werktätigen lösen.

[51] Nichts davon ist aber in unserm Setting des Szenischen Spiels „Vor dem Supermarkt“ so angelegt. Mehr noch: Die Denkfigur, die bei den Kindern in unserer Fassung des Szenischen Spiels angebahnt werden soll, wonach ...

- rechtliche Regelungen, unter denen wir leben, in der Demokratie veränderbar sind,
- es wichtig ist, zu Fragen der rechtlichen Regelung unseres Zusammenlebens Position zu beziehen, sowie
- es unterschiedliche Vorstellungen über die Ausgestaltung der rechtlichen Regelungen und damit Kontroversen gibt, die es auszuhalten, zu verhandeln und gegebenenfalls nach demokratischen Verfahren zu entscheiden gilt,

kann nicht im Interesse eines autoritären Staates sein. Ein solches System ist vielmehr darauf angewiesen, dass Kinder und Jugendliche jenseits der bestehenden Vorgaben kein politisches Gestaltungsdenken, sondern vor allem (aktive oder passive) Gefolgschaft gegenüber der Führung entwickeln. Für historische Einblicke in ideologische Gesinnungserziehung empfehlen wir das Buch „Heimatkunde in der DDR. Didaktische Ansätze und Spannungsfelder“ (Fischer/Tänzer 2021).

*Das Szenische Spiel „Vor dem Supermarkt“ – Die soziale Konstituiertheit der Situation mitdenken?!*

[52] Mit großem Interesse haben wir die Auseinandersetzung von Werner Friedrichs mit unserem Unterrichtsbeispiel aufgenommen. In seinem Kommentar führt er aus, dass die von uns diagnostizierten Unterschiede zwischen Individuum und Politiken, also zwischen Nahraum und politischer Makroebene, das Ergebnis analytischer „Schnitte“ sind, die auch anders gesetzt werden könnten [Friedrichs 7-13]. Bei der Analyse, also dem Vornehmen von „Schnitten“, dürfe nach Werner Friedrichs nicht aus dem Blick geraten, dass auch die Verhältnisse des Nahraums politisch (mit)beeinflusst und (mit)produziert sind [Friedrichs 7-13]. Hiervon ausgehend regt Werner Friedrichs [12-13] an, im Unterricht zu hinterfragen, wie die Situation „Vor dem Supermarkt“ eigentlich entstanden ist. Es solle im Unterricht also auch darum gehen, welche sozioökonomischen Praktiken sie hervorgebracht haben und wie diese das Handeln der Subjekte beeinflussen. Werner Friedrichs denkt hier zum Beispiel an

den Einfluss der „kuratierte[n] Ausstellung von Konsumprodukten“, „die Einrichtung von Zugangsbarrieren“ sowie an „die Vorstellung von Eigentum“ [Friedrichs 13].

[53] Diese Überlegung finden wir gerade wegen ihrer umfassenden sozialwissenschaftlichen Perspektive didaktisch äußerst wertvoll. Allerdings erachten wir Werner Friedrichs' Idee vor allem für den Politikunterricht ab der Klassenstufe 10 für geeignet. Die Konzeption unseres Unterrichtsbeispiels bezieht sich aber auf die Klassenstufen 4 bis 6. Jedoch ließe sich auch in diesen Klassenstufen die Reflexionsphase um die Frage ergänzen, warum Conrad und Luna auf die Idee gekommen sind, die Chipstüte und die Salzstangen im Supermarkt zu stehlen. Hier könnten verschiedene Ursachen hypothetisch ausgelotet und beurteilt werden, die die *soziale Konstituiertheit* der Situation im Unterricht (mit)berücksichtigen (allerdings ohne den Begriff „soziale Konstituiertheit“ zu verwenden).

*Wir brauchen mehr Praxis!*

[54] Ein Gedanke, der sich bei uns über die Auseinandersetzung mit den Kommentaren verstärkt hat, lautet: Wir brauchen mehr Praxis! Didaktisches Denken setzt, wie wir meinen, zwingend das Zusammenspiel von Abstraktion und Konkretion voraus.

[55] Dass Thomas Goll unsere Forderung nach einem Institut für Demokratieforschung unterstützt, freut uns. In diesem Zusammenhang wollen wir deutlich machen, dass ein solches Institut aus unserer Sicht auch eine entwicklungs- und prozessorientierte Unterrichtsforschung, zum Beispiel im Format der Praxis- und Aktionsforschung und der kasuistischen Unterrichtsforschung, stärken sollte. Wir sind ferner der Überzeugung, dass systematische Unterrichtsreflexionen ebenfalls einen hohen Wert für die Konkretion und Weiterentwicklung des fachdidaktischen Denkens besitzen.

[56] Auffallend ist zudem, dass sich offenbar unter den Kommentatorinnen und Kommentatoren keine unterrichtende Lehrkraft befindet, oder es wurde nicht explizit gemacht. Auch fehlen Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer aus der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Die Expertinnen und Experten der Praxis dürfen nicht ignoriert werden! Nach unserem Professionsverständnis ist es problematisch, wenn der Eindruck entsteht, dass „Expertise“ für Demokratiebildung offenbar nahezu ausschließlich in abstrakter Kritik, abstrakter De-Konstruktion und abstrakter Reflexion besteht.

## Literatur

- Blanck, Bettina (2021): Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden, S. 105-115.
- Collier, Paul (2008): *Die unterste Milliarde. Warum die ärmsten Länder scheitern und was man dagegen tun kann*. München.
- Dengel, Sabine (2005): *Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR*. Frankfurt/New York.
- Drerup, Johannes (2021): *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart.
- Fischer, Christian (2018): *Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik*. Opladen (u.a.).
- Fischer, Christian/Tänzer, Sandra (2021): *Heimatkunde in der DDR. Didaktische Ansätze und Spannungsfelder. Eine fallorientierte Analyse ausgewählter Stundenkonzeptionen*. Bad Heilbrunn.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2022): *Politischer Radikalismus und die Neigung zu Verschwörungstheorien. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage im Auftrag der FF Framework TV & Media GmbH. Februar 2022*. In: [file:///C:/Users/Anwender/Downloads/Allensbach%20Studie%20\(PDF\).pdf](file:///C:/Users/Anwender/Downloads/Allensbach%20Studie%20(PDF).pdf) [09.07.2022].
- Merkel, Wolfgang/Zürn, Michael (2019): *Kosmopolitismus, Kommunitarismus und die Demokratie*. In: Nida-Rümelin, Julian/Daniels, Detlef von/Wloka, Nicole (Hrsg.): *Internationale Gerechtigkeit und institutionelle Verantwortung*. Berlin, S. 67-101.
- Nida-Rümelin, Julian (2017): *Über Grenzen denken. Eine Ethik der Migration*. Hamburg.
- Petersen, Thomas (2021): *Die Mehrheit fühlt sich gegängelt. Eine Dokumentation des Beitrags von Dr. Thomas Petersen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung Nr. 136 vom 16. Juli 2021*. In: [https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte\\_dokumentationen/FAZ\\_Juni2021\\_Meinungsfreiheit.pdf](https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/FAZ_Juni2021_Meinungsfreiheit.pdf) [09.07.2022].



- Redaktionskollegium (unter Leitung von G. Neuner) (1988): *Pädagogik – Pedagogika*. 7. Auflage, Berlin (Ost).
- Rodrik, Dani (2011): *Das Globalisierungs-Paradox. Die Demokratie und die Zukunft der Weltwirtschaft*. München.
- Röpke, Wilhelm (1955/2009): *Ethik und Wirtschaftsleben. Vortrag auf der dritten Hochschultagung westeuropäischer Wirtschaftserzieher*. In: Hennecke, Hans Jörg (Hrsg.): *Wilhelm Röpke. Marktwirtschaft ist nicht genug. Gesammelte Aufsätze*. Waltrop/Leipzig, S. 270-288
- Röpke, Wilhelm (1956/2009): *Jenseits von Angebot und Nachfrage. Die Marktwirtschaft ist nicht alles*. In: Hennecke, Hans Jörg (Hrsg.): *Wilhelm Röpke. Marktwirtschaft ist nicht genug. Gesammelte Aufsätze*. Waltrop/Leipzig, S. 303-314.
- Rüstow, Alexander (1942/1949/2009): *Die Religion der Marktwirtschaft*. 3. Auflage, Berlin/Münster.
- Schäfer, Armin/Zürn, Michael (2021): *Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus*. Berlin.
- de Soto, Hernando (2002): *Freiheit für das Kapital! Warum der Kapitalismus nicht weltweit funktioniert*. Berlin.
- Streeck, Wolfgang (2021): *Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus*. Berlin.

### **Verfasserin/Verfasser**

Dr. Christian Fischer, Universität Erfurt  
Prof.‘in i.R. Dr. Sibylle Reinhardt, Universität  
Halle

## **Programm der Zeitschrift „Bildung und Demokratisierung“ (BuD)** **Ein Diskussionsforum der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs**

Es gibt nicht die eine Demokratie. Demokratie ist vielfältig und veränderbar. Sie benötigt Kontroversität ebenso wie Konsens. Von jeder Generation muss sie neu erschlossen, geprüft und begründet werden. Diese Aneignung und Ausgestaltung findet vor dem Hintergrund aktueller politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen in einer zunehmend vernetzten Welt statt. Hierzu zählen insbesondere der Klimawandel und Umweltzerstörungen, das Erstarken populistischer, extremistischer und fundamentalistischer Bewegungen, neue internationale Konflikte sowie rasante technische Innovationen etwa im Bereich der Genetik, der Medizin oder der Datenverarbeitung. Bildung, die sich der Demokratie verpflichtet fühlt und einen Beitrag zur Demokratisierung leisten möchte, hat solche Entwicklungen mit ihren individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen zu adressieren.

Weil Demokratie und Bildung nicht ohne einander zu haben, ja nicht einmal zu denken sind, eröffnen sich grundlegende Fragen und Themenfelder, für welche die Zeitschrift *Bildung und Demokratisierung* ein diskursives Forum bietet. Dabei sollen u.a. folgende Fragen verfolgt werden:

- Was muss Bildung leisten, um Voraussetzungen und Grundlagen für ein gelingendes demokratisches Zusammenleben zu schaffen?
- Wie soll Bildung zur und für Demokratie gestaltet werden?
- Wie lässt sich das Bildungssystem selbst angemessen demokratisch gestalten?
- Welche Kompetenzen benötigen Bürger\*innen in einer Demokratie und wie lassen sie sich durch Bildungsprozesse fördern?
- Welche Rolle spielen nicht-institutionalisierte soziale Bildungsprozesse für Demokratisierung? Wie können solche Prozesse ermöglicht und genutzt werden?
- Welche verschiedenen Sichtweisen von „Bildung“, „Demokratie“ und „Demokratisierung“ sind bei all diesen Fragen zu unterscheiden?

*Bildung und Demokratisierung* ist eine Diskussions-Zeitschrift, in der unterschiedliche Strömungen, Schulen und Richtungen miteinander in Austausch treten. Dabei haben sowohl wissenschaftliche als auch handlungspraktische Perspektiven einen Platz. Die Zeitschrift soll auch als ein "Reallabor" zum konstruktiven Umgang mit einer Vielfalt von Positionen dienen. Sie basiert auf einem Open-Peer-Review-Ansatz: Die Beiträge werden direkt in derselben Ausgabe von verschiedenen Kommentator\*innen diskutiert. Abgeschlossene veröffentlichte Diskussionsrunden können selbst zum Gegenstand von weiterführenden Diskussionen in nachfolgenden Heften werden. Insofern ist die Zeitschrift nicht nur inhaltlich, sondern mit ihrer Diskursorientierung auch methodisch ein Forschungsforum. Mit diesem Konzept und als Kooperationsprojekt von gleich sechs Hochschulen verfügt sie über ein Alleinstellungsmerkmal.

Diese Konzeption der Zeitschrift erfordert eine besondere Gestaltung. Es sind folgende Formate der verschriftlichten Auseinandersetzung vorgesehen, die weiterentwickelt und bei Bedarf verändert werden können:

- *Diskurs*: Diese Rubrik bildet den Kern der Zeitschrift: Eingeworbene Auftaktartikel werden von mehreren Wissenschaftler\*innen verschiedener Disziplinen kommentiert. Die Verfasser\*innen des Auftaktartikels müssen mit einer Replik antworten. Diese Grundstruktur kann erweitert werden, etwa um eine zweite Kommentierungs- und Re-plikrunde.
- *Erwägungssynopse*: Um die Erträge der Auseinandersetzungen zu sichern, kann eine so genannte Erwägungssynopse erstellt werden, in der die Spannbreite der Argumente geordnet und die ggf. erreichten Klärungen bzw. die bestehenden Differenzen in übersichtlicher Form dargestellt werden. Außerdem können unterschiedliche Schreib- und Diskussionsstile daraufhin befragt werden, wie klärungsförderlich sie sind. *Bildung und Demokratisierung* steht für einen kritisch-reflexiven Austausch.

- *Praxisberichte* (z.B. aus forschungsorientierten Lehrveranstaltungen): Eine weitere Rubrik steht für die Bildungspraxis offen: Hier finden Berichte bspw. aus Hochschulseminaren, Fortbildungen oder dem Schulunterricht mit dem Fokus auf das Themenfeld *Bildung und Demokratisierung* ihren Platz. Dabei sollen insbesondere didaktische und methodische Aspekte im Vordergrund stehen. Ein zentrales Anliegen ist die Förderung einer forschenden Haltung bei Lernenden.

## **Statut der Zeitschrift „Bildung und Demokratisierung“ (BuD)**

### **Ein Diskussionsforum der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs**

#### **§ 1 Allgemeines**

§ 1.1 Das Statut ist orientiert an Transparenz und Vielfalt. Es ist im Geiste des Programms der Zeitschrift auszulegen und weiterzuentwickeln.

§ 1.2 Die Zeitschrift lebt von der Zuverlässigkeit der Beteiligten, die eine umfassende Organisation inter- und transdisziplinärer sowie internationaler Diskussionsprojekte ermöglichen.

#### **§ 2 Erscheinen**

§ 2.1 Die Zeitschrift erscheint in einem Onlineformat jährlich in der Regel mit einem Heft. Jedes Heft orientiert sich an einem Umfang von ca. 50 bis 150 Seiten.

§ 2.2 Die Zeitschrift soll nicht über drei Jahre hinaus durch Beitragseinwerbungen festgelegt sein. Für die Veröffentlichungen gelten die »Richtlinien für Beiträge«.

#### **§ 3 Review-Verfahren**

Die Zeitschrift ist als eine Diskussionszeitschrift basierend auf einem Open-Peer-Review-Ansatz angelegt. Im Unterschied zu weit verbreiteten anonymisierten Begutachtungsverfahren (Blind Peer Review) werden in „Bildung und Demokratisierung“ eingeworbene Beiträge direkt in der Zeitschrift von ebenfalls eingeladenen Wissenschaftler\*innen erörtert.

#### **§ 4 Organisation und Verantwortlichkeiten**

Das besondere Format der Zeitschrift verlangt nach einer besonderen Organisation. Dafür sind folgende Gremien vorgesehen: eine *Editionsgruppe*, die auch *Herausgeber\*innen* bestimmt, eine *Redaktion* sowie ein *Beirat*.

##### **§ 4.1 Editionsgruppe**

§ 4.1.1 Die *Editionsgruppe* trifft alle Entscheidungen zur Programmatik und Ausrichtung der Zeitschrift. Sie setzt sich aus max. sechs stimmberechtigten Mitgliedern der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs zusammen, wobei jede Hochschule neben einem stimmberechtigten Mitglied bis zu zwei Stellvertreter\*innen benennen kann, die dann auch Mitglied der Editionsgruppe sind. Zur Unterstützung der interdisziplinären Ausrichtung der Zeitschrift ist anzustreben, dass möglichst verschiedene Disziplinen in der Editionsgruppe vertreten sind.

§ 4.1.2 In der Regel trifft sich die Editionsgruppe zweimal im Jahr. Die Treffen werden von der jeweils mit der Vorbereitung des nächsten Heftes befassten Hochschule organisiert. Auf diesen Treffen werden alle die Zeitschrift betreffenden Entscheidungen zur Programmatik und Ausrichtung gefällt. Die Entscheidungen müssen mit Mehrheit aller anwesenden stimmberechtigten Editionsmitglieder getroffen werden.

§ 4.1.3 Alle Mitglieder der Editionsgruppe sind qua Amt auch Mitglieder im Beirat.

§ 4.1.4 Wenn ein Mitglied der Editionsgruppe die Entwicklung der Zeitschrift gefährdet, weil es gegen die grundlegenden Intentionen des Programms und Statuts nachweisbar verstößt, dann kann ein Ausschluss des betreffenden Mitgliedes nur einstimmig von den übrigen Mitgliedern der Editionsgruppe beschlossen werden.

§ 4.1.5 Wenn ein stimmberechtigtes Mitglied bzw. eine Hochschule aus der Editionsgruppe austreten möchte, so sollte es dies mindestens ein halbes Jahr im Voraus ankündigen, damit die Zeitschrift nicht gefährdet wird.

§ 4.1.6 Statut und Programm sind nur mit einer Vier-Fünftel-Mehrheit von der Editionsgruppe änderbar.

## § 4.2 Herausgeber\*innenschaft

§ 4.2.1 Verantwortlich für die einzelnen Hefte sind die **Herausgeber\*innen**. Sie werben Autor\*innen für Beiträge und Kommentare ein. Für jedes Heft wird von der Editionsgruppe im Rotationsverfahren die Herausgeber\*innenschaft (Einzelperson oder Team) bestimmt. In der Regel ist für jedes Heft eine der sechs Pädagogischen Hochschulen verantwortlich. Die jeweils anderen Mitglieder der Editionsgruppe haben eine beratende Funktion bei der Gestaltung der einzelnen Hefte.

§ 4.2.2 Die Reihenfolge der verantwortlichen Heft-Edition beginnt mit der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, die die Initiative zur Gründung der Zeitschrift gestartet hat. Es folgen, in alphabetischer Reihenfolge, die Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Schwäbisch-Gmünd und Weingarten. Insofern alle sechs Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs in der Editionsgruppe vertreten sind, wird jede Pädagogische Hochschule alle sechs Jahre ein Heft organisieren, gestalten und herausbringen.

§ 4.2.3 An der Reihenfolge der wechselnden verantwortlichen Heft-Edition können, wenn alle stimmberechtigten Mitglieder der Editionsgruppe zustimmen, Änderungen vorgenommen werden. Auch gemeinsame Heft-Editionen von mehreren Pädagogischen Hochschulen sind möglich.

§ 4.2.4 Die Heft-Edition (Einzelperson oder Team) kann Gastherausgeber\*innen einsetzen. In jedem Fall muss die Heft-Edition zu festgelegten Terminen über die Gestaltung des entsprechenden Heftes informieren.

§ 4.2.5 Sehen stimmberechtigte Mitglieder der Editionsgruppe die Herausgabe eines Heftes gefährdet, so dürfen sie über die beratende Funktion hinausgehend einschreiten und eine andere verantwortliche Heft-Edition kann bestimmt werden. Hierfür bedarf es der Einstimmigkeit.

## § 4.3 Redaktion

Das Einpflegen der entsprechend von den jeweils verantwortlichen Herausgebenden vorbereiteten digitalen Druckvorlage sowie die kontinuierliche Betreuung der Zeitschriften-URL ist Aufgabe der **Redaktion**.

## § 4.4 Beirat

§ 4.4.1 Für die Zeitschrift wird ein **Beirat** aufgebaut. Dieser unterstützt den Open Peer Review Prozess innerhalb der Zeitschrift. Zusätzlich zu den jeweiligen Kommentator\*innen, die von den jeweiligen Herausgeber\*innen der Hefte angeworben und eingeladen werden, haben alle Beiratsmitglieder das Recht, Stellungnahmen zu einem angeworbenen Beitrag zu verfassen und zu publizieren.

§ 4.4.2 Beiratsmitglieder werden von der Editionsgruppe, die qua Amt dem Beirat angehört, vorgeschlagen und mit einfacher Mehrheit gewählt.

§ 4.4.3 Beiratsmitglieder können weitere Mitglieder für den Beirat vorschlagen.

§ 4.4.4 Zur Unterstützung von intra-, inter- und transdisziplinären sowie möglichst internationalen Diskussionen ist es wünschenswert, wenn der Beirat entsprechend vielfältig besetzt wird. Wissenschaftler\*innen der Pädagogischen Hochschulen sollen im Beirat nicht die Mehrheit der Mitglieder stellen.

§ 4.4.5 Die Beiratsmitglieder können Themen, Autor\*innen und Diskussionsformen vorschlagen und zu Beiträgen Stellung nehmen.

§ 4.4.6 Will sich z. B. ein Editionsmitglied in der Rolle als Beiratsmitglied in eine Diskussion einbringen, muss seine Stellungnahme am besten vorliegen, bevor die anderen Stellungnahmen vorliegen, oder aber es muss gewährleistet sein, dass es die Stellungnahme anderer erst liest, wenn die eigene abgegeben wurde. Gleiches gilt für Gastherausgeber\*innen, die Beiratsmitglieder sind.

§ 4.4.7 Verstößt ein Beiratsmitglied gegen Statut und Programm der Zeitschrift, dann kann er\*sie ausgeschlossen werden. Über den Ausschluss entscheidet die Editionsgruppe mit einer Zwei-Drittel-Mehrheit.

## § 5 Beiträge

§ 5.1 Alle Beiträge für die Zeitschrift werden angeworben und in der Zeitschrift in verschiedenen Formen diskutiert.

§ 5.2 Um offene Diskussionen zu ermöglichen, wird auf eingeworbene Beiträge kein inhaltlicher Einfluss genommen, sofern die rechtlichen Grenzen gewahrt bleiben.

§ 5.3 Die Editionsgruppe ist offen für schriftliche Vorschläge und Einwände der Leser\*innenschaft. Sie behält sich deren auch nur teilweise Veröffentlichung vor, wenn eine Zustimmung der Verfasser\*innen vorliegt.

§ 5.4 Auch zu bereits veröffentlichten Diskussionen können Beiratsmitglieder Stellung nehmen. Diese werden auf Wunsch ungekürzt veröffentlicht, wenn 6000 Zeichen (inkl. Leerzeichen) nicht überschritten werden.

### **§ 6 Inkrafttreten und Geltungsdauer**

Die Regelungen treten mit Unterzeichnung der Vertreter\*innen der beteiligten Hochschulen (Editionsgruppe) in Kraft und bleiben gültig, bis die Mehrheit der Editionsgruppe die Auflösung und damit die Einstellung der Zeitschrift in dieser Form beschließt.

PH Freiburg

PH Heidelberg

PH Karlsruhe

PH Ludwigsburg

PH Schwäbisch Gmünd

PH Weingarten