

Was für eine Art von ‚Demokratieerziehung‘ brauchen wir?

Werner J. Patzelt



Werner J. Patzelt

Zusammenfassung

„Demokratieerziehung genügt nicht für politische Bildung. Diese hat einen weit größeren Aufgabenbereich und muss z.B. auch fundierte Urteile über Wirtschaft und internationale Regime ermöglichen. Keinesfalls wäre ihr gedient, würde sie sich im schulpädagogisch ohnehin Anzustrebenden erschöpfen. Und falsche Versprechungen über eine allzu schöne Welt der Demokratie würden nur Abneigungen gegen die Konfliktlogik des Politischen erzeugen.“

1. Braucht es einen ‚Neuansatz‘ politischer Bildung?

Gewiss teile auch ich den Eindruck, dass der politische Bildungsstand und Habitus von deutschen Jugendlichen und Erwachsenen wenig zufriedenstellend ist. Das beginnt nicht erst mit rechtsradikalen Einstellungen, alltäglicher Gewaltbereitschaft und nachgerade politisch korrekter Politikverdrossenheit, sondern betrifft schon im Vorfeld aller persönlichen Bereitschaft zum politischen Engagement das politische Wissen sowie die Fähigkeit zu einer politischen Urteilsbildung, die mehr wäre als nur die Äußerung persönlicher Bekenntnisse und Wünsche. Und natürlich beobachte auch ich, dass viele junge wie ältere Leute zwar ein auf Toleranz und Demokratie gegründetes Zusammenleben sehr schätzen, sich aber schwertun, derlei Züge am bestehenden politischen System zu erkennen. Dieses gilt nicht wenigen als missraten und verächtlich – gerade in den neuen Bundesländern, wo es, so demoskopische Befunde, bei gut jedem zweiten zum guten Ton gehört, sich demokratieskeptisch zu geben. Alldem soll Demokratieerziehung wehren. Erfolg hierbei wäre wirklich wünschenswert. Ich bezweifle aber, dass gerade die seitens der ‚Demokratieerziehung‘ angeratenen Mittel *ausreichend* sind, jenes Ziel zu erreichen. Ebenso bezweifle ich, dass es jene „Neubestimmung des Koordinatensystems politischer Bildung“ braucht, welche von Autoren wie Fauser gefordert wird.¹

Eine von Fausers ebenda vorgebrachten Begründungen kreist um die „mit der Globalisierung auftretende Asymmetrie zwischen Politik und Ökonomie ... , zwischen der politischen Reichweite nationalstaatlich verfasster Demokratien und der Reichweite von Systemprozessen“ globaler Art. Doch so neu sind

ein auf Toleranz und Demokratie gegründetes Zusammenleben

die „mit der Globalisierung auftretende Asymmetrie zwischen Politik und Ökonomie“

Grenzen demokratischer Willensbildung, wie sie auch mit der Globalisierung einhergehen, durchaus nicht: Immer schon setzte die eigenständige Funktionslogik ökonomischer Systeme voluntaristischer politischer Gestaltung ihre Grenzen, und sie tat das natürlich auch dann, wenn die *voluntas* hinter der Politik eine demokratisch zustande gekommene war. Gestützt auf gesellschaftlichen oder parlamentarischen Mehrheitswillen machte man sich beispielsweise in durchaus schon ‚präglobalen‘ Zeiten daran, die ‚Grenzen der Belastbarkeit der Wirtschaft‘ zu testen, was in den 1970er Jahren eine sehr populäre Forderung des damaligen schleswig-holsteinischen SPD-Vorsitzenden Jochen Steffens war. Doch sobald man – nach recht wenigen Jahren – an diesen Grenzen *angelangt* war, ließ sich jene Asymmetrie zwischen Politik und Ökonomie allenfalls noch in der Oppositionsrolle ignorieren, die Karl Marx einst auf die treffliche Formel von ‚Basis‘ und ‚Überbau‘ brachte. Ebenso wenig ist neu, dass übernationale Sicherheitsarchitekturen – wie etwa die des Ost/West-Konflikts – selbst der *demokratisch* legitimierten innerstaatlichen Willensbildung Grenzen setzen, und zwar solche Grenzen, deren Einhegungspotenz und innen- wie außenpolitische Befriedigungskraft man im langfristigen eigenen Interesse lieber nicht austestet. Oder will jemand wirklich behaupten, die Bundesrepublik Deutschland wäre vor der Wiedervereinigung faktisch frei gewesen, auf der Grundlage auch unzweifelhaft demokratischer Beschlüsse die NATO-Truppen anderer Staaten aus dem Lande zu komplimentieren oder sich gar dem Warschauer Pakt anzuschließen? Es ist also durchaus nichts Neues, dass supra- oder paranationale Systemprozesse der demokratischen Willensbildung, zumindest kleinerer und auch mittlerer Staaten, ihre Grenzen setzen. Politische Bildung, gerade im Bereich der internationalen Beziehungen, hat dergleichen nun wirklich nicht so weit ignoriert, dass jetzt ein völliger Neuansatz erforderlich würde.

Es ist also durchaus nichts Neues, dass supra- oder paranationale Systemprozesse der demokratischen Willensbildung, zumindest kleinerer und auch mittlerer Staaten, ihre Grenzen setzen.

Freilich wären in der jetzigen Lage einige Zuspitzungen der vermittelten Inhalte wünschenswert. Einerseits muss man gewiss, und durchaus noch mehr als in den vergangenen Jahrzehnten, die aufgrund wirtschaftlicher sowie sicherheitspolitischer Zusammenhänge jeweils gegebenen Gestaltungsgrenzen zunächst des einzelnen Staates und sodann der demokratischen Methode, zu politischen Entscheidungen zu gelangen, erkennen. Man muss jene Grenzen auch soweit zu akzeptieren lehren, wie sie nicht in unvollkommenen Institutionen und Verhaltensweisen, sondern in der Natur der Sache begründet sind. Damit wird keineswegs vom normativen Ziel demokratischer Teilhabe und Politiksteuerung abgegangen. Es wird nur akzeptiert, dass allenfalls *politische* Prozesse in Demokratie aufgehen mögen, nicht aber – und schon gar nicht um der Demokratie willen – die von der Politik zu steuernden kulturellen, gesellschaftlichen oder gar wirtschaftlichen Teilsysteme eines Staates oder des Gefüges internationaler Beziehungen. Dann aber kann auch Demokratieerziehung nur für einen *Teilbereich* dessen ein wegweisendes Paradigma abgeben, was traditionell – und aus guten Gründen – zum Gegenstandsbereich politischer Bildung gehört. Warum aber sollte man ausgerechnet in der schulischen politischen Bildung mit ihrem so großen Adressatenkreis jenen Teil als das Ganze behandeln?

Andererseits muss man sich in der globalisierten Welt durchaus Schritt für Schritt um zunächst die gedankliche, dann auch die praktische Annäherung an zwei ganz neue Ziele bemühen, falls man vom sowohl humanen als auch sys-

temischen Mehrwert der *demokratischen Methode* des Politikmachens überzeugt ist. Erstens sollten ebenfalls politische Prozesse oberhalb des Nationalstaates durch geeignete Institutionenbildung in den zunächst grundsätzlich möglichen, alsbald auch genutzten Wirkungsbereich demokratischer Kontroll- bzw. Mitsteuerungsmöglichkeiten gebracht werden. Die Etablierung supranationaler Vertretungskörperschaften, die ihrerseits auf das Miteinander von Regierungsapparaten Einfluss haben, ist hier der zielführende Weg. Zweitens sollten viele der jetzt noch abseits von Politik weltumspannend freilaufenden, sich aber durchaus nicht von selbst zum ‚globalen Gemeinwohl‘ organisierenden Wirtschafts- und Finanzierungsprozesse ordnungspolitisch eingehegt werden. Dafür gibt es in Gestalt ‚internationaler Regime‘ die ersten, wenn auch noch unbefriedigenden Ansätze. Einblick in die hier geborgenen Möglichkeiten einer künftigen Demokratisierung sowie Kenntnis vom schon Realisierten zu schaffen, ist gewiss eine neu anzupackende Aufgabe politischer Bildung.

Etablierung
supranationaler
Vertretungskörper-
schaften

‚internationale
Regime‘

Darüber hinausgehende Pflichten sollte man politischer Bildung aber nicht auferlegen. Denn ihre Adressaten, die Bürger nämlich, haben auf die Setzung und Erreichung beider Ziele nur einen sehr indirekten Einfluss, der obendrein – als Einfluss faktisch von Kleingruppen – eng begrenzt ist. Er besteht einesteils darin, Regierungen entsprechende Bemühungen auf internationaler Ebene abzuverlangen, und andernteils darin, den eigenen Sachverstand und das eigene Engagement in die Erarbeitung und Popularisierung geeigneter Problemlösungen einzubringen. Unter dem auf Begeisterung ausgehenden Feldzeichen von Demokratieerziehung oder von ‚mehr Demokratie‘ den Bürgern, und gar noch unerfahrenen Schülern, hier mehr an Einfluss oder Wirkungsmöglichkeiten in Aussicht zu stellen, wäre darum bloß Rosstäuscherei. Die Hoffnung wiederum, derzeit wirksame politisch-institutionelle Rahmenbedingungen durch Maßnahmen politischer Bildung (etwa nach dem Motto: ‚Vom bloßen Wissen zur durchsetzungskräftigen Handlungskompetenz!‘) so weit verändern zu können, dass von jedermanns Alltag her auf die Prozesse der Globalisierung ‚demokratisch eingewirkt‘ werden könnte, liegt zwar in der bewundernswerten Tradition des heroischen Idealismus, ist in der Welt der Tatsachen aber ganz vergeblich. Und eine solche Illusion wird auch nicht dadurch besser, dass ohnehin immer dann nach einer Art ‚Feuerwehreinsatz‘ politischer *Bildung* gerufen wird, wenn sich politische Probleme nicht hier und jetzt durch *politische* Mittel lösen lassen.

Die Bürger haben
auf die Setzung und
Erreichung beider
Ziele nur einen sehr
indirekten Einfluss.

Alles in allem wird eine realistische Lagebeurteilung wohl auf das Folgende hinauslaufen: Politische Bildung kann bestimmt *mehr staats- und weltbürgerliche Handlungskompetenz* stiften, als sie sich ohne politische Bildung einstellt, und sie kann dies gewiss in *viel mehr Ländern* tun, als sie das derzeit leistet. Hierin besser zu werden, mag sehr wohl einen wichtigen Unterschied auf dem Weg zu mehr demokratischer Mitgestaltung von globalisierten Prozessen bewirken. Das allerdings ist keine sonderlich neue Einsicht. Also wird sie allenfalls einen Modenwechsel im politisch-bildnerischen Diskurs und eine Veränderung von Finanzierungschancen politikdidaktischer Modelle bewirken können, doch schwerlich einen Leitbild- oder gar Richtungswechsel der politischen Bildungsarbeit zu begründen vermögen.

2. Welche Probleme im Bereich politischer Bildung gilt es zu beheben – welche anderen aber nicht?

Nie hat jemand den Dreiklang von ‚Sehen – Beurteilen – Handeln‘ um seinen obersten Ton, nämlich um das Handeln, bringen wollen.

Ohnehin vermag ich nicht zu erkennen, was denn am etablierten Leitbild politischer Bildung, nämlich dem wissenden, kritischen, aufgeklärten, urteilsfähigen Bürger, überhaupt korrekturbedürftig wäre. Gerne nenne ich es eine wünschenswerte Klarstellung, wenn in diesen Kompetenzkatalog der 1970er Jahre auch noch ausdrücklich die politische Handlungskompetenz aufgenommen wird. Doch dass politisches Wissen und politische Aufklärung, dass politische Kritik- und Urteilsfähigkeit keinen anderen Zielpunkt hätten als eben kompetentes politisches Handeln im Dienste reflektierter Interessen und in bewertender Abschätzung von Handlungsfolgen: Das war doch das ganz und gar selbstverständliche Credo auch der damaligen Konzeptionen politischer Bildung! Und wie immer sie kategorial gegliedert oder sprachlich eingekleidet sein mochten: Nie hat jemand den Dreiklang von ‚Sehen – Beurteilen – Handeln‘² ausgerechnet um seinen obersten Ton, nämlich um das Handeln, bringen wollen. Also geht es weniger darum, die durch politische Bildung geleistete Aufklärung ‚weiter zu fassen als damals‘ und so, als wäre das neu, über Wissen und Urteilsfähigkeit hinaus Handlungskompetenz zu verlangen. Es geht vielmehr darum zu bilanzieren, wie weit wir mit diesem längst gestarteten Versuch gekommen sind, wo die Ursachen der vermutlich festzustellenden Mängel liegen und wie ihnen abgeholfen werden könnte.

Sehr wohl mag das Ergebnis einer solchen Bilanz dann ein ‚Paradigmenwechsel‘ politischer Bildung sein – doch vermutlich ein anderer, als ihn die Verfechter der ‚Demokratielerziehung‘ im Auge haben. Mir scheinen neue Akzente der politischen Bildungsarbeit nämlich kaum dadurch verlangt zu werden, dass es Engführungen in deren Zielbereich abzustellen gäbe, sondern vor allem deshalb wünschenswert zu sein, weil sich etliche Missgriffe bei den eingesetzten Mitteln politischer Bildung verfestigt haben und es immer wieder zu politischen Bildungsversuchen am falschen Adressatenkreis zur falschen Zeit am falschen Ort kommt. Zwei Beispiele dürften ausreichen, dieses hier nicht im einzelnen begründbare Urteil immerhin zu veranschaulichen. Wie oft soll nicht durch Befassung mit Details aktueller Politik das grundsätzliche Funktionieren unseres politischen Räderwerks verständlich gemacht werden – so, als ob es kein Wald/ Bäume-Problem gäbe oder man den Inhalt eines impressionistischen Gemäldes am besten dann erkennen würde, wenn man sich mit der Lupe einzelnen Farbpunkten nähert! Und wie oft wird pädagogisch-programmatisch auf ein politisches Engagement schon von Schülern ausgegangen – als ob im realen Leben, und somit auch in der Politik, nicht immer noch der Satz gelten würde, dass nur jener Autorität besitzt, der bereits eine gewisse Lebensleistung vorweisen kann, und als ob es nicht gerade im politischen Gewerbe sehr oft auf persönliche Autorität ankäme! Bei so falschem Anpacken politischer Bildungsaufgaben sind bei Schülern Frustrationen kognitiver und emotionaler Art sowohl zu erwarten als auch in der Praxis ganz üblich.

empirische Wirkungsanalysen politischer Bildungsarbeit

Gerade deshalb sehe ich seit jeher mit Missvergnügen, dass empirische Wirkungsanalysen politischer Bildungsarbeit, zumal der schulischen, über so viele Jahrzehnte wenig nachgefragt und weniger noch zum Bezugspunkt systemati-

scher Selbstverständigungsdebatten politischer Bildner gemacht wurden. Ohne einen ergebnisoffenen Blick auf repräsentative oder wenigstens fallstudienartige Daten darüber, was bei Versuchen, politisch zu bilden, tatsächlich herauskommt, kann es aber gar nicht anders sein, als dass allein guter Wille – genährt aus *individuellen* Erfahrungen und Einsichten – das diskursive Bemühen um eine bessere und angesichts zeitspezifischer Herausforderungen auch wirkungsvollere politische Bildung tragen muss. Solchem guten Willen ist aber recht wenig geholfen, wenn er – aufs Diskursive beschränkt – dann auch noch im Diskurs der Politikdidaktik längst gewonnene Einsichten wie ganz neue behandelt oder sich mit den jeweils aktuellen oder auch nur modischen politischen Diskursen einfach kurzschließt.

Ferner glaube ich, dass vor allem solche Kurzschlüsse die Argumentationen zugunsten eines besonderen Ansatzes von ‚Demokratieerziehung‘ viel wuchtiger wirken lassen, als sie das eigentlich sind. Wer wollte etwa der Beobachtung widersprechen, dass Globalisierung „kein fernes Geschehen [ist], sondern eine Transformation, durch die Alltagsverhältnisse und Einstellungen immer unmittelbarer an global wirksame Systemprozesse gekoppelt werden“?³ Doch genügt es wohl genau ‚deshalb‘ nicht mehr, „alle vier Jahre zu wählen“? Wird ausgerechnet ‚deshalb‘ von jedem Einzelnen „ein zivilgesellschaftliches Handeln im ganz Alltäglichen verlangt“? Mir scheint: Auch ganz ohne Globalisierung reduzierte sich die anzustrebende Rolle eines Staatsbürgers keineswegs auf einmaliges Wählen pro Legislaturperiode. Also fügt die Bezugnahme auf die Globalisierung unseren politisch-bildnerischen Leitbildern höchstens noch ein ‚erst recht!‘ hinzu, doch nichts grundsätzlich Neues. Allenfalls klingen sämtliche normative Zielbestimmungen nun noch eine Spur überzeugender, als sie das ohnehin schon lange tun. Ähnliches trifft zu auf – beispielsweise – Fausers Ausführungen zur Zivilgesellschaft, die für eine gesonderte, von ‚traditioneller politischer Bildung‘ abgehobene Demokratieerziehung werben sollen. Doch *immer* schon – und eben nicht erst seit der Globalisierung – gehörte „zu einer zivilgesellschaftlichen Alltagsrationalität ... sich zu informieren, intelligentes Wissen zu erwerben und sich mit anderen im Interesse des Gemeinwohls zu verbünden“. Bereits Aristoteles hätte das unterschrieben, wenn sicher auch eingegrenzt auf den Kreis der männlichen Vollbürger. Doch im Grunde ist, nach der Erweiterung dieses Kreises auf alle (Heranwachsenden), jetzt nur noch die globale Ebene als eine weitere Handlungsschicht politischer Wirklichkeit und als eine weitere Herausforderung politischer Gestaltungskraft hinzugekommen.

Viel störender als solches Einrennen offener Türen ist in derlei Gedanken­gängen aber eine – meist mit Nonchalance überspielte – Argumentationslücke. Denn zwar ist es gewiss so, „dass die Freiheit verspielt wird, wenn zu wenige sich engagieren“, und dass „das politische Desengagement einer zunehmenden Zahl von Menschen, die von ihrer Freiheit, sich nicht zu engagieren, Gebrauch machen“, Freiheit und Demokratie gefährden wird sowie neuen Formen des Autoritarismus in die Hände spielen mag. Doch es bleibt hier unbeachtet, dass – empirisch über jeden vernünftigen Zweifel hinaus belegt – die besondere Leistungsfähigkeit demokratischer Staaten gerade auch darin besteht, dass sie selbst dann gut als Demokratien funktionieren können, wenn sich eben nur eine Minderheit der Bürger aktiv beteiligt, die Mehrheit diese Minderheit beim politi-

schen Engagement aber gewähren lässt und sich selbst auf summarische Urteile bei Wahlen und Abstimmungen beschränkt.

Jedenfalls ist die Behauptung empirisch falsch, Demokratie sei nur bei aktiver Beteiligung der meisten oder gar fast aller Bürger möglich.

Es ist zwar schwer zu beziffern, wie groß unter welchen politischen Umständen der Anteil der demokratisch Aktiven mindestens sein muss, damit das demokratische Gesamtsystem nicht Schaden nimmt. Doch jedenfalls ist die Behauptung empirisch falsch, Demokratie sei nur bei aktiver Beteiligung der meisten oder gar fast aller Bürger möglich. Die Verfechter der Dringlichkeit einer speziellen Demokratieerziehung indes suggerieren durch die Weise ihrer Argumentationsführung genau das. Und nur vor diesem Hintergrund vermag ein weit verbreitetes Argument sodann jene rhetorische Dramatik zu entfalten, auf die es seinen Nutzern immer wieder ankommt: Es reiche nicht, dass die Leute dank politischer Bildung über die von ihnen beobachtete Politik ein fundiertes Urteil abgeben könnten; nein, sie müssten sich schon auch selbst dauernd und handlungskompetent politisch beteiligen, wenn Demokratie nicht gefährdet werden solle! Doch eben diese Aussage *wirkt* viel beeindruckender, als sie, bei Lichte besehen, tatsächlich *ist*.

3. Wider eine ‚schulpädagogische Engführung‘ politischer Bildung!

Zum sicher größten Streitpunkt zwischen den Verfechtern schulischer Demokratieerziehung und einem politischen Bildner wie mir kommen wir aber erst jetzt. Gewiss stimmt: „Handlungskompetenz – auch als die bloße Möglichkeit, bei Bedarf handeln zu können –, kann nur durch Handeln gelernt werden“ (Fauser 1994: 46). Diese Feststellung ist nun ein üblicher Hebel, um der politischen Bildung willen Reformen der Schule als ganzer zu verlangen. Das Argument startet mit der völlig zutreffenden Beobachtung, die Schule sei „immer schon Teil der politischen Sozialisation“, und endet mit der Forderung, die Schule müsse „als Ensemble von demokratiepädagogischen und demokratiepolitischen Gelegenheitsstrukturen ausgestaltet werden“.⁴ Und warum? Weil die Schule im wünschenswert Guten wie im real Schlechten nun einmal „demokratiepolitisch wirksam ist“, und weil – so ich in Ergänzung eines solchen Arguments – nun einmal jede Alterskohorte die Schule durchläuft, dort also Handlungserfahrungen zu sammeln vermag, auf die wünschenswerte zivilgesellschaftliche und politische Handlungskompetenzen zu gründen wären.

Die Schulpädagogik pflegt hier einfach ihre Visionen von ‚richtiger Schule‘.

Mir scheint nun freilich: Die Schulpädagogik pflegt hier einfach ihre Visionen von ‚richtiger Schule‘. Eben darum werden speziell demokratiepädagogische Positionen oft ja nicht vom Reflexionsstand der Politikdidaktik her entwickelt, sondern aus einer Gegenüberstellung von globalen oder zumindest nationalen Herausforderungen auf der einen Seite und von pädagogisch-schulpolitischen Verheißungen auf der anderen. Ein Politikwissenschaftler stimmt einem Schulpädagogen bei vielen hier einschlägigen Dingen gewiss gerne zu. Denn was sollte wohl falsch daran sein, an einer Schule eine „Atmosphäre deliberativer Willensbildung und demokratischer Transparenz“ zu

schaffen, oder daran, „die Rechte und Chancen aller Kinder nach besten Kräften [zu] fördern“ und die Schüler „zu kritischem Urteil und praktischem Engagement, zu demokratischem Handeln [zu] ermutigen und [zu] befähigen“? Ich glaube aber, dass eine so geartete Schule *ganz unabhängig davon wünschenswert* ist, ob sich dergleichen unmittelbar für den Erwerb politischer Handlungskompetenz bezahlt macht oder ob es nun besondere Herausforderungen durch nationale Integrationsprobleme oder durch die Globalisierung gibt. Ich glaube sogar, dass man alle diese Dinge selbst dann anstreben sollte, wenn sie weder für die politische Bildung im allgemeinen noch für demokratisch-zivilgesellschaftliche Handlungskompetenz im besonderen auch nur das mindeste brächten. Partnerschaftlicher Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Förderung der letzteren und deren Befähigung zu Kritik und Engagement sind nämlich selbst dann lebenspraktisch wie erzieherisch wertvoll, wenn sie sich nicht für irgendwelche politischen oder politisch-bildnerischen Absichten verzwecken lassen. Also braucht es für ein Plädoyer zugunsten einer Schule, wie sie vielen Befürwortern einer besonderen schulischen Demokratieerziehung vorschwebt, auch gar nicht erst die herangezogenen politisch-bildnerischen Argumente.

Im übrigen meine ich zeigen zu können, dass sich zwar sehr wohl die zivilisatorischen *Voraussetzungen* demokratisch-politischer Handlungskompetenz im Rahmen der Schule einüben lassen, etwa praktizierte Neugier und eigenverantwortliche Interessendefinition, obendrein exemplarische Handlungsbereitschaft oder die Fähigkeit zur Kritik und zur Toleranz. Doch die meisten *genuin politischen* Handlungskompetenzen werden sich gerade *nicht* im Rahmen der Schule erwerben lassen, insbesondere jene nicht, die für das *reale* politische Handeln im Rahmen unserer Konkurrenz- und Mediendemokratie erforderlich sind. Zu diesem gehört ja viel mehr, als nur seine Interessen zu erkennen, sie zu artikulieren, sich ihretwillen zu organisieren und dabei sowohl kritisch als auch tolerant gegenüber anderen, gar gegnerischen Interessen zu sein. Vielmehr gehört zum politischen Handeln in freiheitlichen Ordnungen, die doch stets auf Konkurrenz gegründet sind, immer auch die *Austragung von Konflikten* und das erfolgshungrige *Niederringen des Gegners*. Ebenso gehört, zumal seit dem Aufkommen von Mediendemokratie, zum politischen Handeln das taktische Spiel über die Bande der Öffentlichkeit: der Versuch also, sowohl die Medien im eigenen Interesse zu funktionalisieren als auch spiegelbildliche Funktionalisierungen seitens des politischen Gegners zu unterbinden. Und natürlich sind solche Kompetenzen nicht erst der ‚hohen Politik‘ bei Haupt- und Staatsaktionen angemessen, sondern werden schon auf der ganz bürgernahen Ebene des Engagements in lokalen Bürgerinitiativen recht hilfreich sein.

Doch weder die offen streitige Austragung von Konflikten noch das unbeschönigte Niederringen des Gegners, und schon gar nicht der politisch kompetente Akteursumgang mit Medien, lässt sich an einer Schule so ausleben oder wenigstens erfahrbar machen, dass dies wirklich politische Handlungskompetenz begründete. Es ist sogar sehr zu bezweifeln, dass es überhaupt wünschenswert wäre, eine Schule zu einer Stätte oder zu einem Ausgangspunkt solcher politischer Auseinandersetzungen zu machen, bei denen *wirkliche* politische Erfahrungen samt entsprechender Handlungskompetenz zu erwerben wären. Nicht ohne Grund untersagen ja die deutschen Schulgesetze allenthalben die Politisie-

Die meisten *genuin politischen* Handlungskompetenzen werden sich gerade *nicht* im Rahmen der Schule erwerben lassen.

die Austragung von Konflikten und das erfolgshungrige Niederringen des Gegners

Es ist sogar sehr zu bezweifeln, dass es überhaupt wünschenswert wäre, eine Schule zu einer Stätte solcher politischer Auseinandersetzungen zu machen.

rung des Innenbereichs der Schule. Wie aber soll in einem aus guten Gründen entpolitisierten Bereich wohl politische Handlungskompetenz erworben werden? Obendrein entzöge die Realisierung von Idealvisionen einer ‚guten Schule‘ dem Schulleben gar noch jene Ansatzpunkte politischen Handelns, die sich der Politik – und eben auch der demokratischen Politik – ‚draußen im wirklichen Leben‘ doch allenthalben bieten. Denn wie repräsentativ sind ‚deliberative Willensbildung‘ und ‚demokratische Transparenz‘, ihrerseits nach mancher Schulpädagogen Meinung zentrale Kennzeichen der ‚demokratischen Kultur‘ einer Schule, wohl wirklich für die Politik, wie sie sich *wirklich*, und zwar aus *guten* Gründen, in der Praxis vollzieht? Was ist von alledem etwa in Wahlkämpfen zu bemerken, die ihrerseits doch – und erst recht bei umfangreicher Nutzung plebiszitärer Möglichkeiten! – das Kernstück praktizierter Massendemokratie darstellen?

Es ist ganz einfach gut, wenn eine Schule im Inneren gerade *nicht* so ausgestaltet ist und funktioniert wie das Haifischbecken der realen politischen Handlungswelt.

Wer das alles bedenkt, wird kaum an folgender Einsicht vorbeikommen: Es ist ganz einfach gut, wenn eine Schule im Inneren gerade *nicht* so ausgestaltet ist und funktioniert wie das Haifischbecken der realen politischen Handlungswelt; und genau das macht gerade eine *gute* Schule zu einem *schlechten* Platz, um wirklich *politische* Handlungskompetenz zu erwerben. Also sollte man das letztere von ihr auch gar nicht verlangen. Noch viel weniger sollte man sich an den Versuch machen, reale politische Handlungsumstände an der Schule mit einem größeren Anspruch nachzubilden als dem, nicht mehr als eine partielle und, vor allem, eine *erzieherisch gemeinte Simulation* zu schaffen. Das überwiegend Puppenstubenartige des Nachbildens politischer Strukturen in der Schule erkennt ohnehin so gut wie jeder Schüler, sobald ihm ernsthaft angemutet wird, die – als solche sehr sinnvollen, nützlichen und wünschenswerten – Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerschaft am Schulleben wie eine Art ‚repräsentative Demokratie im Kleinen‘ zu verstehen.

Und schon überhaupt sollte man nicht so tun, als wäre das, was an einer guten Schule an – demokratiepädagogisch gewiss hilfreichen – Möglichkeiten partnerschaftlichen Zusammenwirkens von Lehrern und Schülern praktiziert wird, eine Art ‚Vorgriff‘ auf ein zwar ‚leider noch nicht durchgehend realisiertes‘, immerhin aber ‚eigentlich richtiges‘ politisches Verhalten auch außerhalb der Schule. Wer nämlich den auf wechselseitiges Verständnis und auf tolerante Partnerschaft gegründeten Schutzraum einer guten Schule zum Leitbild für die Orientierung im politischen Leben ‚da draußen‘ nimmt, den kann jede Begegnung mit der Welt der wirklichen Politik doch nur enttäuschen und politikverdrossen machen. Damit wäre allerdings genau das Gegenteil dessen bewirkt, was sich die schulische politische Bildung doch als eines ihrer Ziele setzt. Gar eine noch fatalere Pointe könnte eine wirklich *gelingende* schulische ‚Demokratielerziehung‘ unter dafür perfekten schulischen Umständen setzen: Das utopische gesellschaftliche Seitenstück der ‚idealen pädagogischen Situation‘ einer guten Schule dürften dann nicht wenige Schüler als eine ‚notwendige Rahmenbedingung wirklich demokratischen Handelns‘ ansehen; und wo derlei Zustände, wie im realen Leben, weder gegeben sind noch sich auf absehbare Zeit schaffen lassen, dort wirkt auf sie dann Demokratie wie ein von vornherein zum Scheitern verurteilter Versuch, den man – einmal erwachsen und realistisch geworden – wohl vernünftigerweise lieber unterlassen als unternehmen wird. Der-

gestalt stellte gerade eine gute Schule mit als begeisternd erlebter Demokratieerziehung den Wegweiser in Richtung auf eine neue ‚politische Innerlichkeit‘. Das Ergebnis wäre eher eine an der politischen Wirklichkeit leidende ‚schöne Seele‘ als der – auch bei Beschmutzung seiner Finger und Weste – am Gemeinwesen tatkräftig mitgestaltende Citoyen.

Damit nun keine Missverständnisse aufkommen: Sehr wohl *soll* die Schule jene zivilisatorischen Voraussetzungen demokratischer Handlungskompetenz und jene Teilbereiche politischer Handlungskompetenz vermitteln, die durch Schülerhandeln im Rahmen einer Schule wirklich erworben werden können. Nur sollte man diesen *Teil* des zu Vermittelnden weder für das Ganze halten noch als das Ganze ausgeben. Statt dessen sollte man klar den Schülern weitergeben, dass der *wichtigste* Teil politischer Handlungskompetenz, und ausgerechnet jener, der in einer von den Massenmedien mitgesteuerten Konkurrenzdemokratie ganz unverzichtbar ist, sich an der Schule gerade *nicht* erleben und erwerben lässt. Er kann dort allenfalls *simulativ* vermittelt werden, etwa in sehr zeitaufwendigen Rollenspielen, oder er kann durch einen lebensnahen Politikunterricht *kognitiv* nahegebracht werden, also vor allem durch – mittels unterschiedlicher Medien herstellbare und didaktisch mannigfaltig strukturierbare – Begegnungen von Schülern mit der Lebenswelt von real politisch Handelnden.

Statt dessen sollte man klar den Schülern weitergeben, dass der *wichtigste* Teil politischer Handlungskompetenz sich an der Schule gerade *nicht* erleben und erwerben lässt.

4. Demokratiepädagogik *oder* politische Bildung?

Letzteres ist aber doch Gemeingut unter politischen Bildnern. Wohl wird auch deren eigene Praxis oft hinter dem zurückbleiben, was zu erreichen sie sich bemühen. Insgesamt mag manches wirklich „zu stark wissens- und zu wenig kompetenz- und handlungszentriert“ sein (Fauser 1994: 47). Auch ist es nicht unwahrscheinlich, dass unser politisches Bildungsgewerbe sich tatsächlich „zu wenig an Verantwortung für die Demokratie orientiert“ (ebenda), wir also die Entwicklung oder Pflege *seelischer* Bindungen an die politische Ordnungsform der Demokratie nicht hinreichend ernst nehmen. Womöglich legen wir auch zu wenig Wert darauf, den Schülern jene Bürgertugenden nahezubringen, die in einer Demokratie nun einmal nötig sind, und vielleicht tun wir ebenfalls nicht genug dafür, ihnen ein solchen Tugenden folgendes Erwachsenenleben auch zum attraktiven biographischen Leitbild zu machen. Zur Klärung all dessen dürften empirische Untersuchungen hilfreich sein. Sie könnten die Inhalte, didaktischen Konzeptionen und methodischen Ausprägungen des Politikunterrichts systematisch mit jenen Werthaltungen in Verbindung bringen, welche Schüler am Ende ihrer Schulzeit der Demokratie gegenüber aufbringen; und sie dürften uns nützliche Hinweise darauf geben, wie der politikbezogene Schulunterricht im Dienst der Aufrechterhaltung unseres demokratischen Gemeinwesens curricular wie didaktisch besser anzulegen wäre.

Doch ist die politische Bildung wirklich „zu stark auf das Fach und zu wenig auf die Schule als ganze ausgerichtet“?

Doch ist die politische Bildung wirklich „zu stark auf das Fach und zu wenig auf die Schule als ganze ausgerichtet“ (Fauser 1994: 47)? Erstens meine ich gezeigt zu haben, dass auch die den Vertretern schulischer Demokratieerziehung so sehr am Herzen liegende politische Handlungskompetenz nur zu einem Teil von der Schule ‚als solcher‘ vermittelt werden kann. Genau darum braucht es ein Schulfach, das über den schulischen Erfahrungshorizont weit hinausgeht. Dessen spezifische Leistungsfähigkeit bei der Vermittlung politischer Handlungskompetenz muss gewiss immer wieder überprüft werden. Eben solcher *politischer* Handlungskompetenz willen darf das Profil eines solchen Schulfachs keineswegs im weiten Feld einer allgemeinen Befassung mit ‚Schule und Demokratie‘ eingegeben werden. Ohnehin kann ich keinen Vorteil darin erblicken, die politische Bildung vom Status eines eigenen und reiche Einblicke stiftenden Schulfaches erneut auf den dürftigen Zustand eines allgemein die ganze Schule durchwirkenden – und dabei womöglich noch auf die Dimension der Demokratieerziehung eingeschränkten – pädagogischen Prinzips zurückzuführen. Genau das aber wäre zu erwarten, würde man nicht das der Politik gewidmete Schulfach zum zentralen Ort auch schulischer Demokratieerziehung machen, sondern die Schule insgesamt.

Zweitens erkenne ich nichts Segensreiches darin, die vieldimensionale Vermittlung von politischem Orientierungswissen und Handlungsvermögen, welche ein komplexes Schulfach wie Sozial- oder Gemeinschaftskunde anstrebt, auf die einzige Dimension der ‚Civic Education‘ zu stauchen, oder gar eine Sozialkunde, die auch das Gesellschaftliche, das Wirtschaftliche und das Mass mediale einbezieht, zunächst auf das rein Politische zu reduzieren und sodann, im Bereich des Politischen, allein auf die Befassung mit Demokratie. Ist denn die Demokratie nicht eine politische Ordnungsform mit einem so deutlich größeren humanen und funktionalen Mehrwert, als ihn ihre Alternativen haben, dass gerade ein umfassend politisch gebildeter Mensch diesen Mehrwert, und freilich auch dessen gesellschaftlich-kulturellen Voraussetzungen, sehr wohl erkennen wird? Falls sich das aber so verhält: Reichte es dann nicht aus, Menschen eben umfassend politisch zu bilden, wenn ihnen Demokratie als wertvolle Vision und anzustrebende Praxis nahegebracht werden soll?

Was an der wünschenswerten Demokratieerziehung schließt denn jener Kenntnis- und Kompetenzkanon wohl aus, der vom Schulfach politische Bildung derzeit schon vermittelt wird?

Und drittens: Was an der wünschenswerten Demokratieerziehung schließt denn jener Kenntnis- und Kompetenzkanon wohl aus, der vom Schulfach politische Bildung derzeit schon vermittelt wird? Braucht es wirklich Abstriche an ihm, um Platz für eine zusätzliche oder vertiefte Demokratiepädagogik zu schaffen? Ist denn irgend etwas daran falsch geworden, dass es im Gemeinschafts- oder Sozialkunde stets auch um die folgenden Dinge geht: um ein realistisches Menschenbild samt Einsichten darein, welche Art von Herrschaftsordnung Menschen unter welchen Rahmenbedingungen gut tut; um das Verständnis jener Wertgrundlagen, auf denen sich freiheitliche, demokratische Ordnungsformen erheben können und derentwegen freiheitliche, demokratische Institutionen- und Gesellschaftsordnungen überaus schätzenswert sind; um Einblicke in die jeweils andere Funktionslogik verschiedenartiger politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Systeme samt Vorstellungen davon, wie man innerhalb des eigenen demokratischen Systems kompetent und ergebnisorientiert im Dienste sowohl eigener Interessen als auch des Gemeinwohls handeln könnte; um

ein klares, attraktives Leitbild von der Rolle eines kundigen, kritischen, rationalen und engagierten Aktivbürgers; und um grundlegende zivilisatorische und politische Handlungskompetenzen, mittels welcher man diese Rolle auch wirklich ausfüllen kann? Gewinnt denn obendrein die Demokratie nicht auch ihren Reiz immer wieder aus dem Vergleich mit jenen beklagenswerten Zuständen, denen Menschen in Diktaturen oder scheiternden Staaten ausgesetzt sind? So dass gerade die Beschäftigung mit den *Alternativen* zur Demokratie – also mit Diktaturen und mit scheiternden Staaten – ein wichtiges Anliegen eines der Demokratie dienenden Sozialkundeunterrichts sein müsste?

Es wird wohl keiner ernsthaft behaupten, ausgerechnet der Demokratiepädagogik erwüchse ein Vorteil, verzichtete man auch nur auf einen einzigen dieser traditionellen Inhalte des Schulfachs politische Bildung. Wenn das aber so ist: Warum sollte dann der Begriff der ‚politischen Bildung‘ fortan als ungeeignet gelten und jenem der ‚Demokratieerziehung‘ zu weichen haben? Das alles vor Augen, gibt es keinen überzeugenden Grund, sich auf eine ‚Entscheidung‘ zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik einzulassen: In der politischen Bildung ist nämlich – in des Wortes dreifacher Bedeutung – alles ‚aufgehoben‘, worum es der Demokratieerziehung geht.

In der politischen Bildung ist nämlich – in des Wortes dreifacher Bedeutung – alles ‚aufgehoben‘, worum es der Demokratieerziehung geht.

5. Was tun?

Dennoch sollten wir gründlich – und das heißt: systematisch-empirisch – überprüfen, ob der etablierte schulische Politikunterricht wirklich eine so enge emotionale Bindung an die Demokratie stiftet, wie wir uns das wünschen, und wir sollten ferner herausfinden, auf welche Ursachen diesbezügliche Defizite wohl zurückgehen. Ebenfalls durch empirische Forschung sollten wir ferner feststellen, wie weit der jetzige Politikunterricht tatsächlich jene politisch-zivilgesellschaftlichen Handlungskompetenzen zeitigt, die wir den Schülern ins Erwachsenenleben mitgeben wollen oder sollten. Dabei müssten wir klar unterscheiden zwischen jenen Handlungskompetenzen, die in der Tat aktiv handelnd im Rahmen der Schule erworben werden können, und jenen anderen, die an der Schule allenfalls simulativ kennengelernt oder gerade noch aus der Beobachterperspektive nachvollzogen werden können. Aus beiderlei Befunden sollten sodann in ergebnisoffener Diskussion und mit wirklicher Reformbereitschaft Konsequenzen für die curriculare und didaktische Verbesserung des schulischen Politikunterrichts gezogen werden. Natürlich können zu solchen Konsequenzen auch solche gehören, die auf eine Veränderung des schulischen Umfelds politischer Bildungsarbeit hinauslaufen.

Doch keinesfalls sollten wir uns auf die sachlich unergiebigere Entgegensetzung von ‚politischer Bildung‘ und ‚Demokratieerziehung‘ einlassen. Vielmehr sollten wir versuchen, politisch gut gebildete ‚Herzdemokraten‘ und nicht nur ‚Vernunft-fdGoler‘ heranzuziehen.⁵ Auf dem Weg zu diesem Ziel bleibt auch ganz ohne ein neues ‚Paradigma‘ politischer Bildung noch genug Unerledigtes zu tun: von der überfälligen Festlegung konkreter Inhalte des Gemeinschaftskundeunterrichts über eine bessere Ausbildung von Sozialkundefachlehrern

bis hin zur Stabilisierung ihres Faches in der Studentafel. Verzetteln wir unsere Kräfte also nicht in überflüssigen Debatten, sondern konzentrieren wir uns auf das wirklich Wichtige!

Anmerkungen

- 1 Peter Fauser, Demokratiepädagogik oder politische Bildung, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 1/2004, S. 44-48, hier S. 45.
- 2 So der berühmt gewordene, mehrfach neu aufgelegte und neu bearbeitete Titel von Wolfgang Hilligen: Sehen, beurteilen, handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde, orig. Frankfurt 1957.
- 3 Fauser 1994: 46, von wo auch die folgenden Zitate stammen.
- 4 Fauser 1994: 47, von wo auch die folgenden Zitate stammen.
- 5 Offenkundig ahmt diese Formulierung die in Weimarer Tagen berühmte Gegenüberstellung von ‚Herzemonarchismus‘ und ‚Vernunftrepublikanertum‘ nach, wobei mit der fdGo natürlich die ‚freiheitliche demokratische Grundordnung‘ gemeint ist.