

## Korrektur

zum Beitrag von Gernod Röken in Politisches Lernen 3-4|2020, S. 36 ff.

Im Abstract des Heftes 3-4|2020 „Politisches Lernen“ zum Beitrag von Gernod Röken „Demokratie-Lernen und politische Bildung [...]“ müsste es auf S. 36 in Zeile 12 statt „*politischer Erziehung*“ „*politischer Bildung*“ heißen. Im folgenden Text wird die Notwendigkeit dieser Unterscheidung allerdings deutlich. Der Satz heißt somit: „Vor

einem solchermaßen geklärten Hintergrund beschäftigen sich die Darlegungen dann in besonderer Weise mit den Möglichkeiten, Chancen und Grenzen von demokratischer Erziehung und *politischer Bildung* in und durch Unterricht und Schule.“

Gernod Röken

Reinhild Hugenroth

## It is the Society – stupid!

Eine Replik auf „Demokratie-Lernen und politische Bildung [...]“ von Gernod Röken in Politisches Lernen 3-4|2020, S. 36 ff.

Demokratiepädagogik ist mehr. Von dieser Prämisse geht zumindest die Demokratiepädagogik selbst aus. Darum ist es sinnvoll, dass der Frage, was Demokratiepädagogik leisten kann, nochmals nachgegangen wird – und somit der Text von Gernod Röken, der aus Sicht der politischen Bildung die Demokratiepädagogik beschreibt, nicht unwidersprochen bleibt. Das gilt erst recht für das dunkle Bild, das Röken von Schule malt. Demokratiepädagogik weist dabei weit über Schule hinaus: Für sie ist Schule Teil der Gesellschaft. Ist es, wenn dies „im Dunkeln“ bleibt, ein andauerndes Missverständnis oder sprechen wir zwei Sprachen? Schweben Inhalt, Form und Anwendung von „Demokratiepädagogik“ immer noch im Ungefähren? Das kann (auch) an uns Demokratiepädagogik\*innen liegen. Deshalb diese Replik.

### Gibt es „fertige“ Demokrat\*innen?

Die Lektüre der rund 20 Aufsatz-Seiten von Gernod Röken, erschienen in Politisches Lernen 3-4|2020, sind das eine; ein fundierter Blick in seine (inspirierende) Promotion aus dem Jahre 2011 erhöht die Chancen für eine ebenso grundlegende Replik. Und es bleibt die Frage – hier wie dort –, wie wir uns „wirklich“ am Ende des Gymnasiums Demokrat\*innen vorstellen. Wird sie bei Röken schlüssig beantwortet? Werden wir vor der Schule auch zu Demokrat\*innen erzogen? Werden wir nach der Schule – im weiteren Bildungssystem, sei es Universität, Ausbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung – auch zu Demokrat\*innen (aus-)gebildet? Sind wir als Demokrat\*innen je zu Ende ausgebildet – in einer sich stetig verändernden Umwelt bei stets neuen herausfordernden politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen (Stichwörter: AfD-Gründung, Pandemie, Querdenker\*innen)?

Findet Demokratiepädagogik auch in der digitalen Form der Bildung – und die digitale Bildung ist nun einmal gekommen, um zu bleiben – statt? Und schließlich: Stimmt die Definition von Demokratiepädagogik, die Röken 2011 vorschlägt?

### Autoritäre Nationalisten trotz Politischer Bildung?

Ein Blick ins Innere: Als Mitglied der Gesellschaft für Demokratiepädagogik mit zahlreichen eigenen Veröffentlichungen kann die Autorin – so ein Stück Selbstverständnis – kritisch sein und (auch) bleiben. Die Kontroverse (oder vielmehr die Ahnung davon) zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik ist erst relativ spät, und zudem nach Gründung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, virulent geworden. Begründet wird dies von Röken u.a. damit, dass die Politische Bildung in den 1990er Jahren intensiv mit

dem Aufbau ihrer Strukturen in den östlichen Bundesländern beschäftigt war (Röken 2011, S. 169).

Schauen wir deshalb zuerst gen Osten: Das massive Anwachsen der demokratiefeindlichen Stimmung in den östlichen Bundesländern nach der Flüchtlingskrise hat nicht die Ursachen in unzulänglicher Politischer Bildung – aber: Politische Bildung war deutlich nicht gut genug, um Demokratie für alle Wähler\*innen begreifbar zu machen. Zwar sind beispielsweise in Sachsen-Anhalt erhebliche zusätzliche Mittel für die Politische Bildung geflossen. „Triff die Wahl“ hieß die damit realisierte Kampagne, fokussiert auf die Landtagswahl 2016. Am Wahltag kam die AfD auf 24,2 %. Es tröstet nicht, dass auch in den westlichen Ländern die AfD anschließend in die Landtage einzog. Festzustellen ist, dass gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit die Mitte der Gesellschaft erreicht hat, was Heitmeyer in den zehn Folgen der Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ (Heitmeyer: 2002-2011) u.a. immer wieder als Grundrauschen beschrieben haben.

### Auf welche Wissenschaft wird Bezug genommen?

Statt einer mit großer Heftigkeit geführten Kontroverse zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik (Massing 2002; Massing 2004; Patzelt 2004; Sander 2007; zusammenfassend Röken 2011, S. 169-234), hätte man sich auch früher an einen Tisch setzen können, um Gemeinsamkeiten auszuloten. In Teilen ist das bei Röken 2020 gelungen. Der „Beutelsbacher Konsens“ ist zum Beispiel eine große Gemeinsamkeit von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik. Ein gemeinsames Bürgerleitbild fehle allerdings (Röken 2011, S. 170).

Eine relevante Frage ist und bleibt, ob die Politikwissenschaft mit ihren Analysen von polity, politics und policy die Haupt-Bezugswissenschaft ist. Der 16. Kinder- und Jugendbericht bezieht sich auf Kenner und Lange (Kenner / Lange 2020) und führt dazu aus:

„Der zentrale Bezugspunkt der politischen Bildung ist also nicht nur nicht die Politikwissenschaft oder das bestehende politische System mit den etablierten Institutionen, Verfahren und Regeln, sondern die Fähigkeit der Bürgerinnen und Bürger, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten.“ (16. Kinder- und Jugendbericht 2021, S. 198)

Viele andere Wissenschaften wie Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Ethik oder auch die Rechtswissenschaft gehören zu den Bezugswissenschaften einer aufgeklärten Politischen Bildung. Dirk Lange schlägt auch die „Bildungswissenschaft“ als Bezugswissenschaft vor (Lange 2009). Auch Röken nimmt immer wieder Bezug zur Politikwissenschaft (Röken 2011, S. 192). Seine Definition lautet u.a.:

„Grundlegendes Ziel politischer Bildung ist die Ermöglichung einer verbindlichen Entscheidungspraxis unter Dissensbedingungen. Grundlegendes Ziel einer demokratischen Erziehung ist die Ermöglichung demokratischen Zusammenlebens, die Einführung in die demokratische Lebensform.“ (Röken 2011, S. 194)

Und weiter:

„Politische Bildung wird vor allem durch den Gegenstandsbereich des Politischen gekennzeichnet, der in unterschiedlichen Dimensionen des Politischen bestimmt wird.“ (Röken 2020, S. 42)

Politikwissenschaft wird hier demnach als die Bezugswissenschaft für die Politische Bildung definiert, was somit ein Dissenspunkt ist.

### Wo ist die Leerstelle der Politischen Bildung?

Die Demokratiepädagogik dagegen hat sich festgelegt und nimmt die deliberative Demokratietheorie nach Jürgen Habermas als Orientierung (vgl. Edelstein / Fauser 2001). Die Kritik an der herkömmlichen Politischen Bildung formulierten Wolfgang Edelstein und Peter Fauser dabei sehr deutlich. Jenes Gutachten, das Edelstein und Fauser 2001 gemeinsam als theoretische Grundlegung und mit der Wortschöpfung „Demokratiepädagogik“ auf den Weg brachten, war ein Gutachten gegen Rechtsextremismus. Sehr früh wurde auch die bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Perspektive in der Demokratiepädagogik eingeführt (vgl. Edelstein 2005; Fauser 2004; Himmelmann 2005). Vor allem Himmelmann hat mit seinem Dreiklang der Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform eine griffige Formulierung für die Demokratiepädagogik gefunden. Röken referiert diese Grundlagen auch sehr umfassend. Trotzdem bleibt bei der „Demokratie als Gesellschaftsform“ eine Leerstelle, die nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch zu falschen Interpretationen der Demokratiepädagogik führt. Röken betont:

„Eine demokratiepädagogische Vorstellung des Vorschreitens von der Demokratie als Lebens- zur Gesellschafts- und dann zur Herrschaftsform wird wegen der völlig unterschiedlich strukturierten Interaktionszusammenhänge von der Politikdidaktik als unzulässig angesehen.“

Es wird weiter kritisiert:

„Edelstein entzieht sich damit der Frage der Transformation, weil er die staatliche Sphäre als eigenständigen Bereich ausspart und nur auf der Ebene zivilgesellschaftlichen Handelns verbleibt.“ (Röken 2011, S. 203)

Im Gegenzug ist festzustellen, dass gerade die „Demokratie als Gesellschaftsform“ bei Röken fehlt, wenn er sagt:

„Auch andere Autorinnen und Autoren, die der Demokratiepädagogik verpflichtet sind, behaupten weiterhin eine Analogie von Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform, indem sie davon ausgehen, dass die Kommunikations- und Interaktionsprozesse und die hohe systematische Komplexität parlamentarischer Entscheidungsverfahren durchaus in der Schule vermittelt und angeeignet werden können.“ (Röken 2011, S. 204)

Die „Demokratie als Gesellschaftsform“, die die Demokratiepädagogik vertritt, wird hier einfach ausgespart. Sowohl Schule als auch andere Glieder der „Bildungskette“ sind vor allem auch „Gelegenheitsstrukturen“, um Demokratie zu erfahren. Dabei ist gerade die Schule ein Ermöglichungsort für zivilgesellschaftliches Handeln (Hugenroth 2011). Die aktuelle Schulentwicklung mit Blick auf den Ganztags zeigt die vielfältigen Beziehungen zur Gesellschaft.

Ziehen wir ein erstes Zwischenfazit: Rökens „Klärung“ der Beziehungsfrage von Demokratiepädagogik und Politischer Bildung kann so nicht in allen Facetten gefolgt werden, wenn auch seine Ausführungen hierzu überaus spannend und lehrreich sind.

### **Bürgerschaftliches Engagement als Co-Produzent von Bildung?**

Zehn Jahre später stellt sich die Frage, warum Röken Edelstein nicht mehr zitiert. Edelstein gehört mit Fauser zu den Gründern der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und hat, wie 2011 korrekt beschrieben, zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema vorgelegt. Im letzten Absatz der Abhandlung von Röken 2020 steckt das ganze Dilemma einer rein auf Kognition beschränkten Politischen Bildung:

„Für die Lehrenden in den Fächern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung bedeutet das, dass sie sich um ‚didaktische Souveränität‘ [...] mit den Lernenden als Ko-Produzentinnen und -Produzenten von Unterricht verstärkt bemühen sollten, um nicht auf Fitnesstrainer für den Kompetenzerwerb reduziert zu werden.“

Im erweiterten Bildungsverständnis der Demokratiepädagogik dagegen sind nicht nur die Schüler\*innen, sondern auch das Bürgerschaftliche Engagement Ko-Produzent von Bildung. Dies wurde im Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) vielfach in Konferenzen und Publikationen besprochen. Ansgar Klein, BBE-Geschäftsführer, beschreibt dies aktuell so:

„Für die politische Bildung stellen sich vor diesem Hintergrund wichtige Aufgaben: Bei der Vermittlung demokratischer Werte und Haltungen sind – dies dürften Demokratiepädagogik und politische Bildung wohl gleichermaßen so einschätzen – handlungs- und erfahrungsbezogene Lernformate in den Praxisfeldern des bürgerschaftlichen Engagements von besonderer Bedeutung. Wer sich engagiert, lernt im ‚Ernstfall‘ der Praxis, im Idealfall gut begleitet von Informations- und Beratungshilfen seitens des Freiwilligenmanagements durch Einrichtungen der Engagements- und Partizipationsförderung.“ (Klein 2021, S. 26)

Dieser Ansatz wird so intensiv diskutiert, dass sogar über ein Curriculum mit Kompetenzbeschreibungen diskutiert wird. Selbige Debatte soll – man höre und staune – von der Bundeszentrale für Politische Bildung koordiniert werden.

### **Eine schicke Provokation?**

Röken führt in seinem Aufsatz immer wieder das „kritische Denken“ ein – sei es beim Begriff „kritische politische Bildung“ oder „kritische Demokratiepädagogik“. Das fehle der Demokratiepädagogik. In der aktuellen Bildungsdebatte ist aber längst Konsens, dass das sogenannte 4-K-Modell des Lernens mit den Kompetenzen „Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken“ Grundlage der schulischen Theorie und Praxis in allen Fächern sein soll. Das betrifft dann gewiss auch die Politische Bildung und die Demokratiepädagogik. „Verdunkelungsgefahr“ kann die Autorin beim Begriff Demokratiepädagogik auch nicht wirklich erkennen und hält es für eine schicke Provokation (Röken 2020, S. 37) – die dann als gelungen gelten kann, weil hiermit die Replik folgt.

Der Beitrag von Röken hat eine inhaltlich-ideologische Klammer, die ebenfalls herausfordernd ist. Nicht nur die bürgerlich-liberale Demokratietheorie solle Grundlage und Gegenstand von Politischer Bildung sein.

„Demokratische Erziehung sollte sich deshalb offensiv verstehen und Haltungen hervorrufen wollen und dazu befähigen, die über die Akzeptanz hinaus das demokratische System hinterfragen, verändern und weiterentwickeln wollen, die gleichberechtigte demokratische Teilhabe nicht auf Zustimmung zu staatlichem Handeln, auf unkritisch-loyale Demokratieverankerung und auch nicht auf die Vorstellung nur der einen bürgerlich-liberalen Demokratie reduzieren wollen, sondern die mit einem gewissen normativen Überschuss darüber hinausweisen.“ (Röken 2020, S. 39)

Den „normativen Überschuss“ nimmt die Demokratiepädagogik auch sehr gerne für sich in Anspruch. Dies gilt besonders mit Blick auf die „deliberative Demokratietheorie“ nach Jürgen Habermas.

### **Wie bunt und vielfältig sind Schulen?**

Dem düsteren Bild von Schule, das hier gezeichnet (Röken 2020, S. 51-58) wird (mit Stichwörtern wie Zurichtung und Unterwerfungsmechanismen), möchte man ein paar fröhliche Farben zufügen. Schulen unterscheiden sich sehr stark voneinander. Allein der analytische Blick auf Schulgesetz und Schulrecht wird dem vielfältigen Leben in der Schule nicht gerecht. Erstaunlich ist, dass die Erfahrungen durch die Pandemie den Blick von Röken auf Schule nicht etwas weicher ausfallen lässt. Die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, einschließlich der Familien, sind andere. Eltern entdecken plötzlich, dass der Lehrerberuf tatsächlich eine Ausbildung ist, die man nicht einmal kurz am Küchentisch übernehmen kann. Bei gelingender Kommunikation mit der Schule sind die Eltern tatsächlich näher an die Schule herangerückt. Schule wird als Lebensort wahrgenommen, dessen Wert man erst richtig erkennt, wenn man nicht dort „hin darf“.

„Macht“ und „Herrschaft“ kann man durchaus im Kontext von Schule (und anderen Bildungseinrichtungen) diskutieren. Es gibt Regeln und auch Verletzungen von Kinderrechten in Schulen, aber in den meisten Schulen gibt es eine „Schulgemeinde“ – auch in Nordrhein-Westfalen. Und Axel Honneth Idealismus und Naivität mit Blick auf Schule vorzuwerfen, ist eigentlich unterkomplex (vgl. Röken 2020, S. 55). Dessen Eröffnungsvortrag auf dem Kongress der Erziehungswissenschaftler\*innen im Jahr 2012 hat doch gerade motiviert, sich wieder einmal der Lektüre von John Dewey zuzuwenden (vgl. Honneth 2012, S. 429-442). Und diese Gedanken sind vielfach rezipiert worden. Kritisches Denken kann man einem Philosophen wie Honneth schon zubilligen.

### **Ist die Schulpflicht wirklich das Problem?**

Folgende Beschreibung von Röken verneint die Wahrnehmung der Schule als Lebensort:

„Über die schon genannten unverantwortlichen Restriktionen politischer Bildung und demokratischer Erziehung im Bundesland NRW (aber auch in anderen Bundesländern)

hinaus sind auf der institutionellen Ebene der Schule die strukturell hierarchisch organisierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Zwangsinstitution Schule, die in ihr vorherrschenden Konkurrenzmechanismen sowie die schulische Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Strukturen mit den damit verbundenen Kälteströmen, das weitgehende Fehlen demokratisch bestimmter Verhaltensweisen, das Vorhandensein eines ‚hidden curriculum‘, die Existenz einer sozialen Grammatik, die von Habitusdifferenzen und fehlender kultureller Passung von sozial Benachteiligten auf der einen Seite und einer Privilegienkultur für sozial Bevorzugte auf der anderen Seite geprägt ist, zu berücksichtigen.“ (Röken 2020, S. 53)

Mit Verlaub: Die Schulpflicht sollte auch ein Demokrat entweder offensiv hinterfragen und Alternativen aufzeigen oder das Gerede von der „Zwangsinstitution“ lieber zurückstellen. Die Schulpflicht wurde doch eingeführt, damit Kinder aus sozial-ökonomisch schwierigen Verhältnissen zur Schule gehen und nicht als billige Arbeitskräfte tätig werden. Der Anspruch ist doch, dass alle Kinder eine „Grundbildung“ erhalten. Angesichts von immer noch 20 % Risikoschüler\*innen eine immerwährende Herausforderung, die gewiss nicht mit Abschaffung der Schulpflicht begegnet werden kann.

### Ist die Gesellschaft schon in der Schule?

Eine Hierarchie zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen gibt es. Die Demokratiepädagogik schlägt sowohl für Unterricht und Schule deliberative Aushandlungsmodelle vor, die bekannt sind (Klassenrat, Stufenparlament, Deliberationsforen usw.). Dazu gehört zudem eine facettenreiche Feedback-Kultur im Unterricht. Die Projektdidaktik ermöglicht zudem umfangreiche Partizipationsmöglichkeiten, die noch gar nicht zu Ende ausgeschöpft sind. Das gesellschaftliche Lernen wird u.a. mit den Programmen des Service-Learning unterrichtsrelevant. Schüler\*innen analysieren mit ihren Mitteln die gesellschaftlichen Bedarfe. Sie verpflichten sich dazu, sich regelmäßig zu engagieren und organisieren selbst ihren Einsatz (Engagement). Die Reflexion der Schüler\*innenerfahrungen in den Projekten geschieht im Unterricht. Das ist „Lernen“ im klassischen Sinne. Es werden Erfahrungen besprochen, Berichte geschrieben und Power-Point-Präsentationen erstellt – bei einigen Programmen mit ausgewiesenen Qualitätskriterien. Service-Learning-Projekte können auch benotet werden, wenn es den Bedarf gibt.

Aktuell gibt es des Weiteren die Debatte um den „FreiDay“. Man könnte auch sagen: „Freitags lernen wir frei“ – sei es in selbst gewählten Projekten oder im Distanzunterricht. Der „FreiDay“ könnte auch die Aktivitäten von FridaysForFuture schulrechtlich ermöglichen. Damit könnte man der massiven Kritik von Röken entgegenwirken, die da lautet:

„Dass mit dem Schulrecht auch komplexe Formen gesellschaftlicher Disziplinierung [...] in der Schule zur Verfügung stehen, sei ebenso erwähnt wie eine durch den Neoliberalismus hervor gerufene Ellenbogen- und Konkurrenzmentalität, die eine massive Verrohung nach sich zieht.“ (Röken 2020, S. 54).

Wegen des beklagten „Schattendaseins“ wirklicher politischer Partizipation benötigt man die Demokratiepädagogik, die vor allem sich auch zivilgesellschaftlich verstehen möchte.

Die Verbindung von Gesellschaft und Schule ist doch Teil der heutigen „Schule als Campus“ oder „Stadtteilschule“ oder „Schule im Quartier“ oder „Schule als Zentrum im Dorf“. Es gibt eine tatsächliche Ausweitung des Schullebens mit Kooperationen, Projekten, Verknüpfungen mit Jugendhilfe, Verknüpfungen mit anderen Bildungseinrichtungen, Kitas, Kirchen, Feuerwehren usw. Tatsächlich fehlt noch der wirkliche Überblick über die zahlreichen Aktivitäten, die vor allem die Schulgemeinden bereichern.

### Gekommen um zu bleiben?

In der Pandemie ist häufig genug über das „Brennglas“ gesprochen worden, durch das man die Probleme des Schulsystems besonders wahrnimmt. Die mangelnde Digitalisierung des Bildungssystems, die eine eigene Geschichte hat, gehört dazu. So gab es Mitte der 1990er Jahre bereits den bundesweiten Zusammenschluss „Schulen ans Netz“, großzügig von der Telekom-Stiftung gefördert. Mit der Föderalismusreform im Jahre 2005 wurde diese Arbeit eingestellt, und man begann, mehr oder weniger, sich im Bildungsbereich digital neu aufzustellen. Der Digitalpakt trat erst am 17. Mai 2019 (!) in Kraft. Und bisher sind in den Bundesländern noch nicht genügend Mittel abgeflossen. Zudem ist in einigen Teilen Deutschland im ländlichen Raum keine stabile Internetverbindung gewährleistet. Das war der Zustand Mitte März 2020. Freitags wurden die Schulen geschlossen. Montags startete der Distanzunterricht. Schulen, die sich schon vorher digital aufgestellt hatten, hatten in der Pandemie bessere Rahmenbedingungen. Einige Schulen begannen da erst, die Einrichtung von Dienstmails für Lehrer\*innen oder sie stellten die Aufgaben einfach auf die Homepage. Die zentrale Rolle der Betreuung der Kinder übernahmen die Eltern. Vielfach war das eine große Herausforderung, wenn nicht sogar Überforderung – je nach Wohnsituation, Einkommen, Alter und Anzahl der Kinder, Lebensumstände usw. So schwierig die Situation war und ist – Tatsache ist aber auch, dass die Eltern „näher an die Schule gerückt“ sind. Die Kommunikation zwischen Eltern und Schule wurde intensiviert. Die Lernplattformen waren ein Hilfsmittel, aber auch da mussten Eltern mithelfen oder sich wenigstens kümmern, dass eine Arbeitssituation hergestellt werden konnte. Viele Lehrer\*innen erlebten ihre Schüler\*innen vollkommen anders. Die Schüler\*innen, die mündlich sehr gut waren, waren nun auf die Schriftform verwiesen. Manche stille Schüler\*innen konnten vielleicht besser mit Technik umgehen und hatten intensivere Beziehungen zu Lehrer\*innen als vorher. Die soziale Ungleichheit zwischen den Schüler\*innen hat sich vermutlich vergrößert. Aber es gibt noch keine belastbare Forschung dazu. Tatsache ist allerdings, dass die digitale Form nach der Pandemie nicht einfach verschwinden wird. „Hybride Schule“ wird sich weiterentwickeln. Das ist auch eine Chance für eine neue Partizipationskultur an Schulen. Alle Schulmitglieder können digital vernetzt werden. So können Projekte, Arbeitsgruppen, Elternstammtische, Elternkurse, Arbeitsgemeinschaften, Angebote für Ganztagschule usw. digital angestoßen und / oder auch durchgeführt werden. Die Schule kann sich zum Stadtteil, zur Dorfgemeinschaft, digital und analog öffnen.

Kooperationspartner\*innen können viel leichter in Kommunikation mit der Schule treten, seien es Volkshochschulen, Verbände, kommunale Arbeitgeber\*innen, Arbeitsagentur, Jugendhilfe, Ehrenamtliche usw.

### It is the society – stupid!

Drehen wir das Rökensche Verdikt der Antinomien durch die Zwangsinstitution Schule (vgl. Röken, 2020, S. 56 f.) doch um: Weil Kinder zur Schule gehen dürfen, sollten sie der Gesellschaft etwas zurückgeben. Dieser Gedanke der Reziprozität geht bereits auf John Dewey zurück. Entstanden ist daraus unter anderem das Lehr-Lernarrangement „Lernen durch Engagement“ oder in den USA „Service-Learning“ genannt. Schüler\*innen oder auch Student\*innen verpflichten sich für eine bestimmte Stundenzahl in der Woche in einer gesellschaftlichen Institution oder einem Verband eine Aufgabe zu übernehmen, zum Beispiel Vorlesen im Kindergarten oder eine Homepage für einen Sportverein überarbeiten (Service). Die Schüler\*innen suchen sich die Aufgabe selbst. Das Engagement wird im Unterricht vor- und nachbereitet, d.h. die Literatur für Kitakinder wird gesucht, ein Bericht wird geschrieben, in Informatik wird der Aufbau der Homepage geplant (Learning). In der Reflexion mit den Lehrer\*innen geschieht das Lernen. Es können auch Noten und Credit Points vergeben werden. So verbinden sich Gesellschaft und Schule/Uni in einer Win-Win-Situation. Perspektivisch geht man davon aus, dass gute Erfahrungen in Projekten des Service Learning zu einem späteren Engagement in der Demokratie führt. Ein „zivilgesellschaftlicher Habitus“ (Hugenroth 2011) kann so erworben werden. Wenn wir Demokratie und Zivilgesellschaft zusammendenken, wird ein Schuh daraus.

### Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): Über Generationen denken, lernen und handeln. Unsere Gesellschaft der Zukunft. 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement – BBE (Hrsg.) (2009): Nationales Forum für Engagement und Partizipation. Erster Zwischenbericht, Berlin
- Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bundesländer-Kommission, H. 96, Bonn
- Edelstein, Wolfgang (2007): Partizipation und Demokratie in Ganztagschulen. Vortrag auf dem Ganztagschulkongress in Leipzig, 14. bis 16. November 2007, unveröffentl. u. unbearb. Manuskript, Berlin

- Hartnuß, Birger / Hugenroth, Reinhild / Kegel, Thomas (Hrsg.) (2013): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, Schwalbach/Ts.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002-2011): Deutsche Zustände, Folge 1-10, Frankfurt/M.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3/2012, S. 429-442
- Hugenroth, Reinhild / Pankoke, Eckart / Thunemeyer, Bernd (2004): Abschlussbericht „Lernallianz im Ruhrgebiet Bürgerschaftliches Engagement“, Essen
- Hugenroth, Reinhild (2011): Schule und bürgerschaftliches Engagement. Lernallianzen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft? Münster
- Klein, Ansgar (2021): Demokratische Öffentlichkeit in Krisenzeiten. Folgen für die Zivilgesellschaft, in: Politische Bildung, Journal für Politische Bildung 1/21, S. 22-27
- Massing, Peter (2002): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung, in: Butterwegge, C. / Hentges G. (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung, Opladen
- Massing, Peter (2004): „Demokratie-Lernen“ und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelmann, in: Politische Bildung, Heft 1/2004, S. 130-135
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1916 / 2011): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, New York und Weinheim / Basel
- Patzelt, Werner J. (2004): Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser, in: Kursiv, Heft 4/2004, S. 66-76
- Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen?, Münster
- Röken, Gernod (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung, in: Politisches Lernen, 38. Jahrgang, 3-4|2020, S. 36-61
- Sander, Wolfgang (2007): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte, in: Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts., S. 71-86

**Dr. Reinhild Hugenroth** ist Autorin zahlreicher Artikel und Beiträge zu Themen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Demokratiepädagogik, außerschulischen Erwachsenenbildung und demokratischen Schulentwicklung. Sie ist Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung; zudem Magistra der Politikwissenschaft und Philosophie. Promoviert wurde sie an der Universität Duisburg-Essen. Kontakt: Reinhild.Hugenroth@web.de