

Julia Sammoray, Christian Welniak

Kommentar: Demokratielernen durch Empowerment? Die Kontroverse um das Projekt „Der Fall Kastanie“

1 Politische Bildung und Demokratielernen nach der „Wende.“ Der Projektbericht

Nach der friedlichen Revolution in der DDR vereinigten sich 1990 beide deutsche Staaten. Die politische Bildung in Deutschland wurde schnell mit den Schattenseiten des rasanten politischen Einigungsprozesses konfrontiert. Viele Menschen zeigten sich, insbesondere in den fünf „Neuen Bundesländern,“ enttäuscht über nicht verwirklichte politische Versprechungen sowie private und ökonomische Hoffnungen. Die „Politikverdrossenheit“ der BürgerInnen und insbesondere von Jugendlichen prägte wie kaum ein anderer Begriff die politische, pädagogische und politikwissenschaftliche Diskussion der 1990er Jahre in Deutschland (vgl. die Kritik am Begriff bei Arzheimer 2002).

Die Wut auf vergangene Hoffnungen richtete sich rasch gegen MigrantInnen. Auch von der Politik wurden „Ausländer“ parteiübergreifend als Ursache von Fehlern und Misserfolgen im Vereinigungsprozess instrumentalisiert. Rostock-Lichtenhagen, Mölln und Hoyerswerda – rechtsextreme Pogrome erschütterten schon kurz nach der Vereinigung die Zivilgesellschaft. Der Vereinigungsprozess nährte einen neuen „Nationalchauvinismus,“ der auch international befürchtet und nun besorgt wahrgenommen wurde.

Weimar ist eine deutsche Kleinstadt in Thüringen, einem der fünf „Neuen Bundesländer“. 1919 wurde hier die erste deutsche Demokratie, die „Weimarer Republik“ gegründet. Als Stadt der „Deutschen Klassik“ und „Klassischen Moderne“ ist sie international bekannt.¹

Die SchülerInnen des Friedrich Schiller Gymnasiums lernen, so lesen wir im Projektbericht, in einem Gebäude der „Weimarer Bauhauszeit.“ Ihre Schule ist umgeben von einem Park und gründerzeitlichen Bauten, die das Stadtbild prägen. Als „traditionsreiche Schule der Stadt“ sieht sich das Gymnasium einer „höherer Bildung verpflichtet.“ Seit 1927 profiliert es einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. In dieser kleinstädtischen Umgebung und bildungsbürgerlich gymnasialen (Schul-) Kultur beginnen SchülerInnen am 11. Mai 1995 damit, sich für den Erhalt eines Kastanienbaumes zu engagieren.

¹ Im 18. Jahrhundert lebten und wirkten u.a. Johann Gottfried Herder, Friedrich Schiller und Johann Wolfgang von Goethe in Weimar. 1919 gründete Walter Gropius hier das Bauhaus. Die Europäische Union zeichnete Weimar 1999 als „Kulturhauptstadt Europas“ aus.

Abb. 1. Das Friedrich Schiller Gymnasium in Weimar²



Bis heute diskutiert die politische Bildung Deutschlands ihr Engagement, die sich entwickelnde Projektdynamik – „von der Aktion zum Projekt“ – und deren Bedeutung für das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen. Fünf Dokumentationen des Projekts sind bislang publiziert worden (Lokies 1997; Beutel, Lokies 1999 a,b; Beutel, Lokies 2001 sowie online in der Projektdatenbank des Förderwettbewerbs „Demokratisch Handeln,³“); vier fachdidaktische und demokratiepädagogische Kommentare setzen sich kritisch mit diesen auseinander (Breit 2005 a,b; Grammes 2010; Petrik 2010).

Wir dokumentieren die vorliegende, ursprüngliche Fassung des Projektberichtes aus dem Jahre 1997. Sie beschreibt den Projektverlauf detailliert und ist ein besonders lebendiges Beispiel dafür, wie Projektdynamiken und Lernprozesse dargestellt werden können:

Der Projektbericht zeigt, wie ein emphatischer Hinweis („anonymer Apell“) dazu beiträgt, dass sich SchülerInnen beherzt zu engagieren beginnen: „Das ist unser Baum!“, ruft Franziska voller Wut. „Er bietet Schatten, schützt uns vor der Schwanseestraße, und wir können die Jungs mit Kastanien bewerfen.“ Der Projektbericht lebt von Schüleräußerungen. Wir lernen ihre Gründe kennen, sich zu engagieren. So werden auch Vorstellungen sowie Enttäuschungen über die Politik deutlich: „Da die Schüler sich nicht darauf verlassen wollen, dass die Politiker sich für ihre Interessen einsetzen, diskutieren sie weitere Vorgehensweisen. Eine neue Idee entsteht.“ Die Kreativität des vielfältigen Engagements wird gewürdigt. Der Projektbericht zeigt sensibel, wie die SchülerInnen in emotionalen Krisen neue Strategien entwickeln und politische Handlungsfelder entdecken. Von „unkoordinierten

² Quelle: Schul-Homepage 2012: http://www.schiller-gymnasium-weimar.de/uploads/pics/FSG-Gebäude_01.jpg
³ <http://www.demokratisch-handeln.de/dh-data/show.php?id=2302>

Aktionen“ im Umfeld der Schule, öffentlichkeitswirksamen Kampagnen in der Stadt bis hin zu Gesprächen mit den verantwortlichen Politikern. Das Engagement zur Rettung der eigenen Kastanie bewirkt umfassendere kommunalpolitische Entscheidungen: „Eure Protestbewegung konnte nicht verhindern, dass die Kastanie gefällt wurde, aber sie hat über 20 weitere Bäume in Weimar vor dem gleichen Schicksal bewahrt,“ resümiert der Oberbürgermeister der Stadt. Das Projekt Kastanie führt zu Folgeprojekten an der Schule, einer „Baumgruppe“ und Sporthalle. Ein Zwischenfazit im Projektbericht diagnostiziert, dass sich die Kinder und Jugendlichen eine veränderte politische Strategie angeeignet haben: „Die Schüler gehen jetzt den Weg vom Protestieren, von der Reaktion auf vorgefundene Situationen, zum Handeln im Sinne eines offensiven und zielbezogenen Gestaltens.“

Dennoch erzählt der Projektbericht keine unreflektierte und widerspruchsfreie Erfolgsgeschichte. Auswirkungen des Engagements auf den Schulalltag werden problematisiert: „Dies Tun hat eine schulische Kehrseite: der Unterricht fällt aus, die Schule ist lahmgelegt.“ Frustrierende Erfahrungen im Verlauf des Engagements und auch bedrohlich emotionale Dynamiken werden beschrieben: „Für diese Kinder ist das, was nun folgt, ein Schock: verzweifelt, schreiend und weinend müssen sie mit ansehen, wie handstreichartig die Kastanie gefällt wird. [...] Nach und nach erscheinen immer mehr Kinder und Jugendliche, so dass sogar die Arbeiter die Baustelle verlassen. Eine riesengroße Wut ist zu spüren.“ Vertrauensverluste und ein fehlendes Verständnis der SchülerInnen für das politische Handeln der Verantwortlichen werden eindringlich dargestellt. Welche Bedeutung diese für das Demokratielernen der SchülerInnen haben, bleibt jedoch offen. Das Verhältnis von Moral und Recht ist im Projektbericht ungeklärt: „Es ist echt Mist, einen gesunden Baum einfach wegzumachen,“ sagt Jeanette aus der 6. Klasse. „Ich habe das überhaupt nicht verstanden. Der Mann, den sie heute hier hergeschickt haben, konnte das auch nicht erklären. Der hat immer nur von Paragraphen geredet.“ „Wir stellten fest“, schreiben Florian und Michael (13 Jahre) in einer Schulbroschüre, „dass die Ämter versagt hatten, indem sie die Fällgenehmigung erteilt hatten, und dass man in angeblich ‘Grüne’ und Umweltämter kein Vertrauen setzen kann.“

Die intensive und kontroverse Beachtung eines einzelnen schulischen Projektes stellt in der politischen Bildung Deutschlands eine Ausnahme dar. Seit dem über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannten „Beutelsbacher Konsens“⁴ (1976) waren Kontroversen insbesondere über die Ziele politischer Bildung selten geworden.

Die skizzierten gesellschaftlichen Krisenphänomene im vereinigten Deutschland führten dazu, dass „Demokratie“ als normativer Bezugspunkt der politischen Bildung im Verlauf der 1990er Jahre wieder entdeckt und neu diskutiert wurde. Zahlreiche pädagogische Förderprogramme, Initiativen und Organisationen sind seitdem entstanden, die Rechtsextremismus verhindern und das Demokratielernen von Kindern und Jugendlichen unterstützen möchten.

1997 wird das Projekt Kastanie im Rahmen des 1989 entstandenen Förderwettbewerbs „Demokratisch Handeln“ ausgezeichnet. „Demokratisch Handeln“ hat sich bis heute als einer der größten deutschen

⁴ <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>

Schulwettbewerbe etabliert. Er nimmt viele reformpädagogische Traditionen auf: Projekte sollen die Verbindung von Demokratie und Pädagogik, von Schule und Polis entwickeln und stärken. Sein Wettbewerbscharakter gleicht US-amerikanischen Programmen wie „We the People“ des Center for Civic Education.⁵ Er ist in Deutschland nicht unumstritten: Werden gesellschaftliche Gestaltungswünsche Jugendlicher innerhalb eines Verwertungszusammenhangs vereinnahmt? Oder fördern solche Prämierungen, dass soziales und politisches Engagement anerkannt wird?

Das Förderprogramm folgt einer pragmatischen Lerntheorie: In der Schule soll demokratische Erziehung mit praktischem Lernen verbunden werden. SchülerInnen sollen nicht nur Wissen über Politik erwerben, sondern selbst politische und demokratische Erfahrungen machen können (vgl. Beutel, Fauser 2001). Für solche erfahrungs- und handlungsorientierten Lernformen hat sich in Deutschland der Begriff Demokratiepädagogik etabliert. Demokratiepädagogik avanciert zunehmend zum Dachbegriff für all jene pädagogischen Aufgaben, die mit dem Erhalt und der Erneuerung der Demokratie verbunden sind. Demokratiepädagogisches Engagement zielt darauf, die Bereitschaft junger Menschen zu fördern, an der Zivilgesellschaft mitzuwirken. In den Jahren 2002–2007 hat in 13 von 16 deutschen Bundesländern das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“⁶ stattgefunden. Die Demokratiepädagogik löste so den schärfsten konzeptionellen Streit in der politischen Bildung seit den ideologischen Debatten der 1970er Jahre aus.

Abb. 2. Vergleich Politikdidaktik / Demokratiepädagogik [vgl. Fauser 2007]

Politikdidaktik	Demokratiepädagogik
politikwissenschaftlich zentriert	erziehungswissenschaftlich zentriert
Fachunterricht	Fächerübergreifend / Schulkultur / außerschulische Kooperationen
Auf Wissen angelegt	Auf Können und Handeln (Empowerment) angelegt
Ausrichtung auf die staatliche Ebene, auf Regierung und Herrschaft	Ausrichtung auf Menschenrechts - Universalismus Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform

Die Politikdidaktik kritisiert einen demokratietheoretisch verengten Politikbegriff der Demokratiepädagogik („Demokratie als Lebensform“). Dieser provoziere „Parallelisierungsfallen,“ die zu lerntheoretischen Kurzschlüssen zwischen Mikro- und Makrowelt führen. Demokratiepädagogik versuche, Erfahrungen gelebter Harmonie innerhalb der Lebenswelt und mikropolitische Entscheidungsstrukturen auf die institutionelle Politik zu übertragen. Dies müsse zwangsläufig dazu führen,

⁵ www.civiced.org/wethepeople.php

⁶ www.blk-demokratie.de

dass sich Heranwachsende von der Demokratie als Herrschaftsform abwenden. Die Entwicklung eines Verständnisses für die Funktionslogiken des Politischen werde so verunmöglicht. Letztlich werde Politik – entgegen der Intention – Entscheidungseliten überlassen (post-democracy).

Im Folgenden rekapitulieren wir die fachdidaktische und demokratiepädagogische Kontroverse um das Projekt Kastanie. Hierzu fassen wir die vier vorliegenden Auseinandersetzungen von Gotthard Breit (Universität Magdeburg), Tilman Grammes (Universität Hamburg) und Andreas Petrik (Universität Halle) zusammen. Dies lohnt sich: Am Projekt Kastanie kann exemplarisch studiert werden, welche unterschiedlichen demokratie- und lerntheoretischen Positionen innerhalb der politischen Bildung in Deutschland diskutiert werden.

2 „Politikverdrossenheit“ - Politikdidaktische Skepsis

Gotthard Breit (2005a, 54ff.) unterscheidet drei Ebenen, auf die sich die Aktionen im Projekt beziehen. Dies entspricht der pragmatischen Vorstellung, Demokratielernen auf den Ebenen der Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu operationalisieren und miteinander in Beziehung zu setzen.

Abb. 3. Aktionsformen im Projekt Kastanie (Breit 2005a, 55)

Schulische Aktionen	Diskussionen im Ethikunterricht; Tagungen des Schülerrates; Dokumentation in einer Schulbroschüre
Politische Aktionen	Brief an den Besitzer des Grundstückes, an die Stadtverwaltung und an den Bau- und Umweltdezernenten; Bewachung des Baumes über das Wochenende
Gesellschaftliche Aktionen	Sammlung von Unterschriften; Anfertigung von Plakaten; Verteilung von Flugblättern; Durchführung von Kundgebungen und Demonstrationen; Information der Presse; Übergabe von Petitionen

Während der schulischen Aktionen können die SchülerInnen die Vorgänge durchdenken, gesellschaftliche und politische Aktivitäten entwickeln sowie den Verlauf und die Ergebnisse des Projektes beurteilen. Im Rahmen ihres gesellschaftlichen Handelns veröffentlichen die SchülerInnen ihr Interesse am Erhalt des Baumes und versuchen dieses durchzusetzen. Die Bewachung des Baumes durch einige SchülerInnen stellt für Breit eine Form des gewaltlosen Widerstandes oder des bürgerlichen Ungehorsams dar. Wie die

zweistündige Blockierung der Durchfahrtsstraße, die als rechtswidriges Verhalten kommentiert wird, subsumiert er diese unter politischen Aktionen.

Gotthard Breit problematisiert grundsätzlich, dass im deutschen Politikunterricht das gesellschaftliche Lernen vernachlässigt wird (vgl. hierzu auch JSSE 4-2009⁷). Das Projekt Kastanie wird deshalb als ein Referenzbeispiel gewürdigt: Es ermöglicht, über Ziele, Inhalte und Methoden gesellschaftlichen Lernens nachzudenken. Demokratie als Gesellschaftsform zu lernen, bedeute insbesondere Möglichkeiten der Konfliktregelung aufzuzeigen. Als Gesellschaftsform wird Demokratie gelebt, wenn Bürgerinnen und Bürger Auseinandersetzungen untereinander gewaltfrei austragen und auf eine für beide Seiten annehmbare Weise beilegen. In den Reflexionsphasen des Projektes müsse deshalb auch darauf hingewiesen werden, dass der Rechtsstaat rechtliche Klärungen des Konfliktes ermöglicht. Dann kann das Projekt dazu führen, dass sich die Schülerinnen auseinander setzen mit:

- dem Verhältnis zwischen Bürgern und Verwaltung;
- der Bedeutung von gesellschaftlicher Ordnung für ein Leben in Freiheit;
- der Forderung des Grundgesetzes nach dem Gebrauch von Eigentum zum Wohle der Allgemeinheit.

Die Skepsis der Politikdidaktiker konzentriert sich zum einen darauf, dass in dem Projekt Politik und Verwaltung kein gutes Zeugnis ausgestellt wird. Die Begegnungen mit dem Oberbürgermeister sowie dem Bau- und Umweltdezernenten haben einen Glaubwürdigkeitsverlust gegenüber der Politik verursacht. Die SchülerInnen erfahren, von Repräsentanten der Politik nicht zielführend unterstützt zu werden. Diese Erlebnisse können dazu führen, die Einstellungen der Jugendlichen zur Demokratie als Herrschaftsform negativ zu beeinflussen.

Zum anderen sind die Jugendlichen – trotz ihres langfristigen politischen Erfolges – zunächst über den Fall der Kastanie enttäuscht. Diese Frustration hätte vermieden werden können, wenn die SchülerInnen über ein größeres Politikverständnis verfügten. Um die Vorgänge angemessen einschätzen zu können, brauchen die Jugendlichen Kenntnisse über:

- Aussagen des Grundgesetzes, der deutschen Verfassung, zum Eigentum;
- die Aufgaben und Kompetenzen des Oberbürgermeisters bzw. des Rats der Stadt und der städtischen Verwaltung;
- das Mehrheits- und Repräsentationsprinzip der Demokratie;
- sowie Möglichkeiten der BürgerInnen zur politischen Beteiligung.

Der Projektbericht wird deshalb als ein Beleg der politikdidaktischen These angesehen, dass Erfahrungen alleine nicht ausreichen, um einen Vorgang politisch analysieren und angemessen beurteilen zu können (Breit 2005b, 53ff.). Den SchülerInnen ist der politische Handlungsrahmen nicht bekannt, in dem ihr Engagement stattfindet: Der Investor besaß die Fällgenehmigung bereits vor Beginn ihrer Aktionen. In einem Rechtsstaat kann diese nicht ohne weiteres zurückgenommen werden. Die SchülerInnen urteilen über die Politik, ohne Interessen, Handlungsspielräume und Zwänge ihrer Konfliktpartner zu berücksichtigen. Im Projektbericht bleibt ungeklärt, wie

⁷ <http://www.jsse.org/2009/2009-4>

durch Begriffe Erfahrungen verstehbar und theoretisch überschritten werden können. Gotthard Breit plädiert deshalb für eine Vermittlung von Wissen und die Anbahnung von Denkfähigkeiten.

Das politikdidaktische Fazit: Ohne Rechtsstaatlichkeit lässt sich Demokratie als Herrschaftsform nicht verwirklichen. Das Projekt führt zu dem „denkbar schlechtesten Ergebnis aller Bemühungen um politische Bildung:“ Die Begegnung mit Demokratie als Herrschaftsform frustriert, Politikverdrossenheit wächst. Die Möglichkeiten und Grenzen der Demokratiepädagogik werden deutlich: Die Projektarbeit ermöglicht zwar Erfahrungen durch Handeln. Sie bietet den SchülerInnen jedoch keine Möglichkeit zur Reflexion an. Sie werden „hilflos allein gelassen“ und können ihre „Wunsch- und Traumvorstellung von Demokratie“ nicht korrigieren. Letztlich lernen sie die gegenwärtige Politik als ein Gebiet kennen, „von dem sich ein guter Demokrat abwendet.“

3 „Mikro- und Makrowelt“ - eine lerntheoretische Synthese aus Demokratiepädagogik und politischer Kategorialdidaktik

Andreas Petrik (2010) rekapituliert die unterschiedlichen Perspektiven von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik auf das Projekt Kastanie aus einem lerntheoretischen Interesse.

Die SchülerInnen werden nicht enttäuscht, weil PolitikerInnen falsch handeln, so die politikdidaktische Perspektive. Ursache ihrer Frustration sind vielmehr alltagstheoretische Fehinterpretationen. Um dieses alltagstheoretische Defizit zu beheben, müssten PolitiklehrerInnen dabei unterstützen, das Ausgangsproblem gründlich zu definieren. Die Interessenlagen und Argumentationsstrategien all jener müssen geklärt werden, die am Konflikt beteiligt sind. Zudem muss der rechtliche Rahmen ausgelotet werden, um Handlungsmöglichkeiten zu prüfen. Dann können die SchülerInnen nicht mehr nur als Betroffene agieren. Sie können den Konflikt im Rahmen eines zyklischen Problemlösungsprozesses (Politikzyklus) begreifen lernen. Diese Einsicht ermöglicht ihnen dann, zentrale politische Kategorien wie Macht, Interesse, Recht und Entscheidung inhaltlich zu füllen.

Aus demokratiepädagogischer Perspektive zeigt das Projekt, dass Politikverdrossenheit durch die Handlungen professioneller PolitikerInnen erzeugt oder verstärkt wird. Das politische Lernen soll deshalb „vom politischen Kopf auf demokratische Füße“ (Gerhard Himmelmann) gestellt werden. Die Spannung zwischen Prinzipien der Demokratie und den tatsächlichen politischen Verhältnissen müsse wach gehalten werden. Im Projektbericht wird der eigentliche Erfolg der SchülerInnen nicht darin gesehen, dass sie sich mit der Demokratie als Herrschaftsform auseinandergesetzt haben. Vielmehr wird gewürdigt, dass sie sich für die demokratische Öffentlichkeit (Demokratie als Gesellschaftsform) und ihre eigene Schule (Demokratie als Lebensform) eingesetzt haben. Die instabile Demokratie muss an ihrer Basis kontinuierlich deliberativ gefestigt werden – gerade auch in der Schule als „embryonic society“ (John Dewey). Der von

den Weimarer SchülerInnen gebaute Schulhofgarten kann deshalb dazu beitragen, Demokratie von Innen heraus zu stabilisieren. Er ist durch zivilgesellschaftliches Engagement entstanden und verkörpert eine Haltung gesellschaftlicher, ökologischer Verantwortung. Das Engagement der SchülerInnen löst zudem ein öffentliches und ökologisches Umdenken in Weimar aus.

Die demokratiepädagogische Kritik am herkömmlichen Konzept des kategorialen Politikunterrichts (vgl. Engelhardt 1964, sowie Leps 2010⁸) richtet sich darauf, dass die begriffsgeleitete Analyse makropolitische Fälle von SchülerInnen als abstrakt empfunden wird. Das Dilemma des kategorialen Politikunterrichts besteht darin, komplexe Wirklichkeit mit komplexen Kategorien erschließen zu wollen, die selbst einer elementaren Erschließung bedürfen. Der Analyse lebensweltferner politischer Konflikte fehlt zudem eine Anbindung an die Werteorientierungen und die gesellschaftlichen Alltagstheorien der SchülerInnen. Der kognitiven Analyse soll deshalb eine propädeutisch-experimentelle Phase eigenen demokratischen Handelns im mikropolitischen Nahraum vorausgehen. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit im mikropolitischen Handeln sollen zu längerfristigem politischen Engagement ermutigen und befähigen.

Andreas Petrik kritisiert allerdings, dass die Demokratiepädagogik zwar am Individuum und seinem gesellschaftlichen Erleben anknüpfen möchte. Sie operiert jedoch häufig mit dem harmonischen Bild einer lebensweltlichen Konsensdemokratie. Dies werde dem Charakter des Politischen nicht gerecht. So ist im Projekt fraglich, ob wirklich alle SchülerInnen gleichermaßen das Überleben der Kastanie als dringlicher eingeschätzt haben als die ökonomischen Interessen des Investors sowie der Stadt. In Projekten, die von einer persönlichen Betroffenheit ausgehen, kann ein Gruppendruck entstehen. Er kann Kontroversität und Urteilsbildung verhindern.

Nahräumliche gesellschaftliche Konflikte wie der Fall Kastanie können fruchtbare Zugänge zum Politischen ermöglichen. In der Mikrowelt sind empirische Zusammenhänge zur Politik, insbesondere der Macht- und Reichumsverteilung, sinnlich zugänglich oder zumindest überschaubar. In der Demokratie als Lebensform können Deutungskrisen und Handlungsschwierigkeiten entstehen. Sie können SchülerInnen dazu verleiten, selbständig und mit Lehrerhilfe nach elementaren demokratischen Prinzipien und Verfahren zu suchen. Das Projekt Kastanie zeigt aber: Bleibt eine Phase politischer Analyse aus, so kann die Komplexität demokratischer Prozesse und Institutionen frustrierend undeutlich bleiben.

Das lerntheoretische Fazit: Sowohl Politikdidaktik als auch Demokratiepädagogik sind ratlos angesichts der Transferprobleme zwischen Mikrowelt und Makrowelt. Andreas Petrik plädiert deshalb für eine didaktische Synthese aus Demokratiepädagogik und politischer Kategorialdidaktik. Diese sieht er in der Konzeption einer „Genetischen Politikdidaktik“ verwirklicht, die sich an „Elementarphänomenen“ (Eduard Spranger) orientiert (Petrik 2011; Petrik 2004).

⁸ <http://www.jsse.org/2010/2010-3/engelhardt-en-jsse-3-2010> und <http://www.jsse.org/2010/2010-3/leps-en-jesse-3-2010>

4 „Deliberieren und Regieren“ - Eine kriteriengeleitete sozialwissenschaftliche Analyse

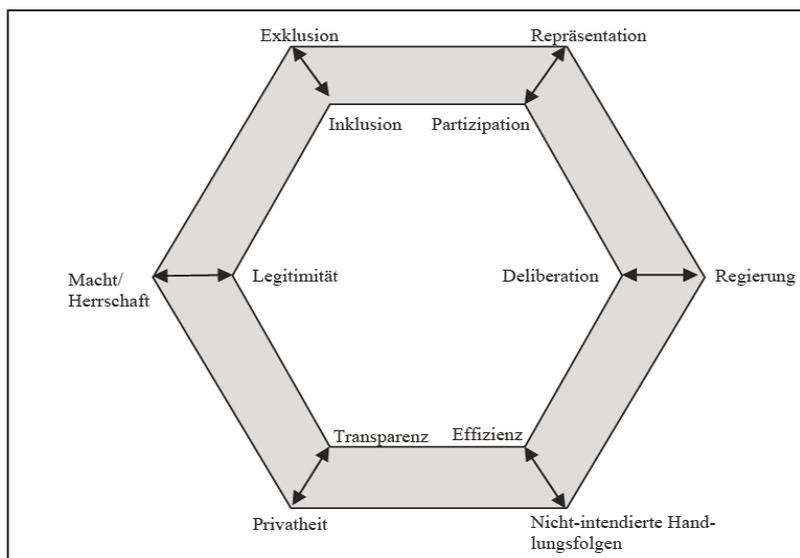
Eine kriteriengeleitete Analyse des Projektes kann sich zunächst an den regulativen Ideen des „Beutelsbacher Konsens“ orientieren. Mit dem Überwältigungsverbot, Kontroversgebot und der Interessensorientierung formuliert dieser eine Ethik pädagogischen Handelns, die nicht nur die Politische Bildung betrifft.

Das „Magdeburger Manifest der Demokratiepädagogik“⁹ wurde 2005 auf der Halbzeitkonferenz des Schulentwicklungsprogrammes „Demokratie lernen und leben“ verabschiedet. Es beinhaltet einen Kriterienkatalog demokratiepädagogischer Professionalität.¹⁰

„Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).“

Dieser Kriterienkatalog verdeutlicht, dass sich die Demokratiepädagogik überwiegend an partizipatorischen und deliberativen Demokratietheorien orientiert. Politikdidaktisch wird kritisiert, dass parlamentarisch-repräsentative Demokratietheorien ignoriert werden. Tilman Grammes schlägt eine „dialektisch-polare“ Ausformulierung der genannten Kriterien vor (Abb. 4).

Abb. 4. Kriterien demokratiepädagogischer Professionalität (Grammes 2010)



⁹ <http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Grundlagen/magdeburgermanifest.pdf>

¹⁰ Die politikwissenschaftliche empirisch-vergleichende Demokratieforschung verwendet ähnliche Kriterien zur Demokratie-Messung.

Diese Kriterien tragen dazu bei, die Qualität demokratiepädagogischen Handeln zu beurteilen. Dies kann exemplarisch an den Kategorien „Deliberation und Regieren“ gezeigt werden.

Im Institutionengeflecht einer Demokratie wird die Spannung von Engagement und Reflexion pädagogischer Projekte systematisch und differenztheoretisch gelöst. Der Vergleich des Projekts Kastanie mit einer prominenten Projektvorlage kann dies verdeutlichen: der deutschen Adaption des amerikanischen Curriculums „We the People“ des Center für Civic Education (Koopmann 2005). Junge Menschen schlüpfen in die Rolle von „kleinen SozialwissenschaftlerInnen,“ die kommunalpolitische Probleme in zehn Schritten untersuchen.

Abb. 5. Phasen des Projekte „Aktive Bürger“ / „We the People“

Projekt Aktive Bürger: Phasen	Inhalte / Herausforderungen
1	Probleme sammeln
2	Ein Projekt bestimmen [gemeinsame Planung]
3	Informationen sammeln
4	Andere Lösungsansätze prüfen
5	Einen Lösungsweg entwickeln
6	Aktionsplan erstellen
7	Eine Ausstellung vorbereiten
8	Die Ausstellung präsentieren
9	Das Problem „anpacken“
10	Erfahrungen reflektieren [Meta-Lernphase]

Diese Lern-Schritte sind arbeitsanaloge „natürliche“ Lernschritte, die bspw. typischen Phasen politischer Problemlöseprozesse (Politikzyklus) entsprechen.

Die zehn Schritte des Projektes „Aktive Bürger“ lassen sich aus pädagogischer Perspektive idealtypisch in eine legislative Phase (Schritt 1-2) und eine exekutive Phase (Schritt 3-10) unterteilen. In der idealtypischen Schrittfolge sind Phase 2 und Phase 4 die zu markierenden, neuralgischen Gelenkstellen:

a) Legislativer Modus/Willensbildung (Schritt 1-2): Der Begriff Willensbildung an der Schnittstelle von Politik und Pädagogik bezeichnet sowohl die innere Verfassung der Person als auch die äußere Verfassung des Gemeinwesens. Nach spontanem Projektbeginn bedeutet „ein Problem bestimmen“ (2. Phase) ein Innehalten. Es findet eine Willensbildung statt,

- ob bzw. welches von mehreren alternativen Projektthemen angegangen werden soll. Kommt die Kastanie überhaupt auf die Agenda?
- Wollen wir uns für den Erhalt des Baumes mit allen Mitteln einsetzen?

Das Engagement im Projekt Kastanie entwickelt sich zunächst aus einer fast zufälligen Situation heraus. Zu Beginn handeln die Akteure noch nicht im klassischen Sinne eines projektförmig geplanten Vorhabens. Dann entwickeln sich mehrere zielgerichtete Planungsphasen mit

Strategiedebatten. Eine mögliche alternative Lerndynamik wäre, dass eine Gruppe für den Bau von Wohnungen eintritt. Sollen jetzt zwei Projekte in Konkurrenz zueinander laufen? Ist das praktikabel? Die Minderheit darf nicht zu Mitläufern des Mehrheitsprojekts gemacht werden. Das Überwältigungsverbot und Oppositionsprinzip muss systematisch in demokratiepädagogische Bauformen eingebaut sein.

b) Exekutiver Modus/Regieren (Schritt 3-10): Die Lerngruppe hat sich für ein Problem und die Grundrichtung seiner Bearbeitung entschieden. Das Projekt wechselt vom legislativen in den exekutiven Modus. Es geht nun um die kluge Ausführung des beschlossenen Anliegens: Wie das Projekt managen, die Policy umsetzen? Auch innerhalb des exekutiven Modus wird es wieder deliberative Phasen geben. Dem 5. Schritt „einen Lösungsweg entwickeln“ mit anschließendem Aktionsplan ist daher als 4. Schritt vorgeschaltet: „andere Lösungsansätze prüfen.“

Mit dieser Ablauflogik sind kontroverses Debattieren (Deliberation) und entschlossenes Ausführen (Governance) in eine realitätsbezogene, politikanaloge Form gebracht.

Die politikdidaktische Kritik am Projekt Kastanie kann diese Differenz nicht markieren. Der Projektbericht setzt dort ein, wo ein Wille bereits gebildet scheint. Das Projekt spielt im exekutiven Modus und ist daher mit guten Gründen nur bedingt kontrovers.

Im Wechsel von Debattieren und Regieren ermöglichen Projekte eine rhythmisierte Erfahrung eines anspruchsvollen Bürgermodells. Richard Rorty hat dieses als „liberale Ironikerin“ beschrieben: Sie besitzt die Fähigkeit, für ein gesellschaftliches Projekt eintreten zu wollen („regieren“) und zugleich dessen Kontingenz und begründungsmäßige Relativität akzeptieren zu können („debattieren“). Mit diesem Bürgermodell sind die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens, Meinungspluralität (debattieren) und Interessenorientierung (regieren), in ein polares Spannungsverhältnis gesetzt.

Das kriterienorientierte Fazit: Das Projekt Kastanie ist ein demokratiepädagogisches Referenzprojekt, weil seine Grundfigur zwischen Regieren und Deliberieren exemplarisch ist. Sie lässt sich in anderen curricularen Vorlagen und Praxisberichten wiederfinden. Bei didaktischen Entscheidungen geht es meist nicht um ein eindeutiges ob oder ob nicht. Auf dieser Ebene wird die Kontroverse zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik jedoch vorwiegend ausgetragen. Es geht vielmehr um die Frage nach dem „wann“, dem rechten Augenblick und pädagogischen Takt.

5 Das Projekt Kastanie in der Lehrerbildung

Die Konfrontation mit dem Projekt in Lehrerfortbildungen und universitären Seminaren zeigt nach unseren Erfahrungen drei Reaktionsmuster und Lehrertypen:

Die „*Aktionisten*“ begrüßen das Projekt euphorisch. Es wird als Prototyp gesellschaftlichen und ökologischen Engagements von SchülerInnen

gewürdigt. Sie empfinden den kategorialen und institutionenbezogenen Unterricht als weltfremd, unlebendig und verstaubt. Das Projekt Kastanie wird ungebrochen als Vorbild für eine Erziehung zum „Aktivbürger“ betrachtet. Als normativer Bezugspunkt pädagogischen Handelns wird ein subjektives Unrechtsempfinden legitimiert.

Die „*Fürsorglichen*“ sind alarmiert angesichts der Aktionsformen im Projekt (insbesondere Blockierung der Straße). Die Fürsorgepflicht und mögliche rechtliche Konsequenzen als LehrerIn werden problematisiert. Es wird als Zumutung für die Kinder und Jugendlichen empfunden, dass diese ein Scheitern erfahren und Frustrationen erleben müssen. Projekte, die auf Öffentlichkeit zielen sowie reale gesellschaftliche und politische Veränderung beabsichtigen, überfordern und gefährden. Stattdessen wird für handlungsorientierte Methoden innerhalb des geschützten Lebensraums und Lernorts Schule plädiert. Normativer Bezugspunkt pädagogischen Handelns ist der „orientierende Erwachsene,“ der der jüngeren Generation beim „vernünftigen“ Aufwachsen hilft.

Die „*Staatstragenden*“ problematisieren den zivilen Ungehorsam, der von der Schule ausgeht. Sie kritisieren, dass die durch Verfahren des Rechtsstaats legitimierten Entscheidungen von den SchülerInnen und LehrerInnen nicht akzeptiert werden. Die politikdidaktische These von der provozierten Politikverdrossenheit wird unterstützt. Gruppendynamiken und Emotionalität in politischen Lernprozessen werden abgelehnt und an massenpsychologische Phänomene erinnert. Plädiert wird für rationale Auseinandersetzungen mit dem Institutionengeflecht und der „Legitimation durch Verfahren“ (Niklas Luhmann). Normativer Bezugspunkt pädagogischen Handelns ist das geltende Recht und das politische System.

Im Seminar und in der Lehrerbildung kann das Projekt Kastanie eine kollegiale Debatte provozieren, die zunächst dem Schema des Entweder-Oder folgt. Dabei können LehrerInnen und Studierenden sich über folgende Fragen verständigen:

- Welche politischen Deutungsmuster und welches Professionsverständnis leiten mein/unser pädagogisches Handeln (Lehrerpersönlichkeit)?
- Welche Ziele verfolge ich: Soll politische Bildung den Status Quo des demokratischen Rechtsstaates sichern? Und/oder „demokratischen Experimentalismus“ (Hauke Brunkhorst) durch Partizipation ermöglichen? Was ist und wie funktioniert Demokratie?

Unterschiedliche demokratiethoretische Vorstellungen können erarbeitet werden; insbesondere das Verhältnis von Repräsentation und Partizipation. Das Projekt problematisiert die Antinomie von Legitimation und Emanzipation innerhalb politischer Bildungsprozesse (vgl. hierzu auch eine Projektanalyse in Welniak 2011).

Eine detaillierte Auseinandersetzung fragt, in welchem Verhältnis Erfahrung, Handeln und Empowerment sowie Wissen im Projektverlauf zueinander stehen – Rhythmisierung, pädagogischer Takt. Das für politische Bildungsprozesse obligatorische „Brückenproblem“ kann thematisiert werden: Wie können Erfahrungen in der lebensweltlichen Mikrowelt, der Demokratie als Lebensform dazu beitragen, die politische Makrowelt, die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform verstehen zu lernen? Zudem stellt das Projekt die Frage, wie in einer handlungsorientierten Lernform Erfahrung systematisch und begrifflich reflektiert werden kann

(Bildung). Politikdidaktische und demokratiepädagogische Kriterien (Beutelsbacher Konsens / Magdeburger Manifest) können dazu beitragen, die kollegiale Beratung zu strukturieren, inhaltlich zu vertiefen und Ambivalenzen in der Beurteilung zuzulassen. Mit ihnen kann die eigene pädagogische Praxis kontinuierlich reflektiert werden.

6 Fazit

Der Projektbericht zeichnet sich dadurch aus, dass er keine unreflektierte Erfolgsstory erzählt – aufgehübscht für die Wettbewerbskultur. Er beschreibt auch chaotische Anfänge, engagierte Irrwege und Enttäuschungen der SchülerInnen. Deshalb ermöglicht er jene konstruktive professionelle Kontroverse, die wir dargestellt haben. Sie verdeutlicht, wie ergiebig eine *didaktische* Detailanalyse von Bauformen des Demokratielernens sein kann.

Demokratiepädagogische Kreativität konnte den Bestand der Bauformen und Grundfiguren politisch-sozialer Bildungsarbeit in Deutschland auf erstaunliche Weise revitalisieren und auch um einige Neuentwicklungen bereichern (vgl. die Materialdatenbank auf der Homepage des Schulentwicklungsprogrammes „Demokratie lernen und leben“¹¹). Sie orientiert sich dabei insbesondere auch an anglo-amerikanische Vorstellungen einer „Civic Education“ (vgl. Sliwka 2008).

Uns erscheint es nun ratsam, in und nach einer Zeit der „Aktion“ inne zu halten – wie die SchülerInnen im Projekt Kastanie. Die Entwicklung neuer Bauformen und Projektideen muss begleitet werden durch kriterienorientierte und lerntheoretische Reflexionen sowie vergleichende Curriculum-Analysen. Die Projektdatenbank des Förderwettbewerbes „Demokratisch Handeln“¹² ist bspw. eine erstaunliche Fundgrube pädagogischer und politischer Kreativität. Ihre systematische erziehungswissenschaftliche und didaktische Auswertung steht jedoch weitgehend aus. Was erreichen wir wozu mit wem wie und wo?

Literatur

Arzheimer, Kai. 2002. Politikverdrossenheit. Bedeutung, Verwendung und empirische Relevanz eines politikwissenschaftlichen Begriffs. Opladen. (<http://www.kai-arzheimer.com/politikverdrossenheit.pdf>) accessed Juni 26, 2012.

Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter. 2001. Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter, Hrsg. Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch handeln. Opladen, 24-98.

Beutel, Wolfgang; Lokies, Ingo. 1999. Zum Beispiel: Einmischen und

¹¹ <http://blk-demokratie.de/index.php?id=82>

¹² <http://www.demokratisch-handeln.de/dh-data/index.php>

Engagement als Bürgertugend: Der „Fall Kastanie.“ In: Robert Bosch Stiftung, Hrsg. Schule und deutsche Einheit. Programme und Projekte des gemeinsamen Lernens und Handelns zwischen Ost und West. Stuttgart, 93-101.

Beutel, Wolfgang; Lokies, Ingo. 1999. Einmischen und Engagement als Bürgertugend. Der „Fall Kastanie.“ In: bildung & wissenschaft – Zeitschrift der GEW Baden-Württemberg, Jg. 53, Heft 4, 15-17.

Beutel, Wolfgang; Lokies, Ingo. 2001. Einmischen als Bürgertugend – Der „Fall Kastanie.“ In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter, Hrsg. Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen, 169-175.

Breit, Gotthard. 2005a. Projektarbeit und Politikunterricht – Vorüberlegungen zum gesellschaftlichen und politischen Lernen. In: Volker, Reinhardt, Hrsg. Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach / Ts., 52 – 67.

Breit, Gotthard. 2005b. Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Weißeno, Georg, Hrsg. Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, 43 – 61.

Engelhardt, Rudolf. 1964. Parteipolitik in der Schule. In: Politisch bilden – aber wie? Essen, 87 -100. (<http://www.jsse.org/2010/2010-3/pdf/Engelhardt-de-JSSE-3-2010.pdf>) accessed Juni 26, 2012.

Engelhardt, Rudolf. 2010. How to Deal with Party Politics at School? In: Journal of Social Science Education, Vol. 9, No. 3, 77-81. (<http://www.jsse.org/2010/2010-3/pdf/Engelhardt-en-JSSE-3-2010.pdf>) accessed Juni 26, 2012.

Fauser, Peter. 2007. Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter, Hrsg. Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft (=Politik und Bildung Bd. 43). Schwalbach/ Ts., 16- 41.

Gotthard, Breit. 2005a. Projektarbeit und Politikunterricht – Vorüberlegungen zum gesellschaftlichen und politischen Lernen. In: Volker, Reinhardt, Hrsg. Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung, Schwalbach / Ts., 52 – 67.

Gotthard, Breit. 2005b. Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Weißeno, Georg, Hrsg. Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, 43 – 61.

Grammes, Tilman. 2010. Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard, Hrsg. Demokratie-Didaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden 2010, 203-222.

Journal of Social Science Education. 2009. Sociology – Who Needs it? Vol. 9, No. 4. (<http://www.jsse.org/2009/2009-4>) accessed Juni 26, 2012.

Leps, Horst. 2010. Commentary: Categorical Conflict Didactics as Paradigm of Civic Education. In: Journal of Social Science Education, Vol. 9, No.3. (<http://www.jsse.org/2010/2010-3/pdf/Leps-en-JSSE-3-2010.pdf>) accessed Juni 26, 2012.

Lokies, Ingo. 1997. Der Fall Kastanie. Von der Aktion zum Projekt. In: Pädagogik, Vol. 7-8, 46-49.

Petrik, Andreas, 2004. The Genetic Principle as a Link between Everyday Knowledge and Politics. The Art-of-Teaching Workshop about the Topic

Future. In: Journal of Social Science Education, Vol. 1, No. 1.

Petrik, Andreas. 2010. Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls „Kastanie.“ In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk, Hrsg. Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden, 243-259.

Petrik, Andreas. 2011. Politische Elementarphänomene – Genetische Brücken von der Mikro- zur Makrowelt bei Eduard Spranger. In: May, Michael; Schattschneider, Jessica, Hrsg. Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., 14-38.

Sliwka, Anne. 2008. Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim.

Welniak, Christian. 2011. Der lernende Mensch gestaltet die lernende Gesellschaft. Politische Bildung als emanzipatorische Erfahrung. In: rotstift. Magazin für Schule, Erziehung und Politik, Jg. 103, 4-8.

(www.rotstift.spoee.at/files_rotstiftArtikel/archiv/Rotstift103.pdf) accessed Juni 26, 2012.