



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

## **Bachelorarbeit**

zur

Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts (B.A)

### **Demokratie-Lernen**

### **Zur Relevanz von Demokratiebildung und -pädagogik**

Name: Hannes Below

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2015-0337-3

Erstprüfer: Frau Prof. Dr. Vera Sparschuh

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. Phil. Joachim Burmeister

Datum: 25.06.2015

# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Einleitung</b>   | <b>1</b>  |
| <b>1. Demokratiebildung</b>   | <b>2</b>  |
| 1.1 Begriffsannäherung Demokratiebildung                              | 2         |
| 1.1.1 Lebensform – Mikro Ebene  | 7         |
| 1.1.2 Gesellschaftsform – Meso Ebene                                  | 10        |
| 1.1.3 Herrschaftsform – Makro Ebene                                   | 16        |
| 1.2 Das Magdeburger Manifest  | 21        |
| 1.3 Das Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und Demokratie            | 23        |
| <b>2. Demokratiekompetenz</b>   | <b>26</b> |
| 2.1 Annäherung zum Verständnis der Demokratiekompetenz                | 26        |
| 2.2 Kompetenzniveaus  | 30        |
| 2.3 Kompetenzmodellierung   | 32        |
| 2.3.1 Urteilskompetenz  | 32        |
| 2.3.2 Konfliktkompetenz   | 33        |
| 2.3.3 Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz                        | 34        |
| <b>3. Eine Fallstudie zum Projektorientierten Demokratie-Lernen</b>   | <b>35</b> |
| <b>in der Institution Schule und demokratiekonzeptueller Diskurs</b>  |           |
| 3.1 Projektorientiertes Beispiel zum Demokratie-Lernen                | 35        |
| 3.2 Die Studie politikverbundener Projekte im Schweizer Kanton Luzern | 36        |
| 3.2.1 Das Projekt   | 36        |
| 3.2.2 Meinungen der Lehrer und Ergebnisse                             | 37        |
| 3.3 Der Fall „Kastanie“   | 39        |
| 3.3.1 Demokratiepädagogischer Ansatz                                  | 40        |
| 3.3.2 Politikdidaktischer Ansatz                                      | 41        |
| 3.3.3 Zusammenfassung   | 43        |
| <b>4. Fazit</b>   | <b>45</b> |
| <b>Literaturverzeichnis</b>   | <b>48</b> |
| <b>Selbständigkeitserklärung</b>                                      | <b>51</b> |

## Einleitung

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Demokratie – Lernen. Der Schwerpunkt wird die Aufschlüsselung von Demokratiebildung- und Pädagogik im Zusammenspiel mit der Demokratiekompetenz beinhalten.

Primär inspiriert wurde ich durch die Literatur von Gerhard Himmelmann zum Thema „Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?“. Diese war inhaltlicher Bestandteil zum Modul PR2 Berufserkundung – Demokratiebildung. Aufgrund der aktuellen Situation in der Bildungs- sowie Herrschaftspolitik fühlte ich mich persönlich bestrebt, mich dieser Problematik zu widmen. Ein weiterer Faktor bezieht sich auf die kürzlich im März durchgeführten Wahlen zum Oberbürgermeister meiner Heimatstadt Neubrandenburg. Im ersten Wahlgang war eine Gesamtbeteiligung von unter 50 Prozent zu verzeichnen. Zur darauffolgenden Stichwahl waren es sogar unter 40 Prozent.

Daher muss man sich die Frage stellen, warum unsere Gesellschaft den Gebrauch ihres persönlichen Rechts, der freien und geheimen Wahl, immer weniger in Anspruch zu nehmen scheint. Denn wer auch nur ein Minimum demokratisch, politisch aufgeklärt und gebildet ist, der sollte zumindest wissen:

*„Unpolitisch sein heißt politisch sein, ohne es zu merken!“ - Rosa Luxemburg*

Dieses Zitat verdeutlicht in meinen Augen, dass alle Bürger mit Argumenten wie, „es würde sich eh nichts ändern“, oder „die Politiker machen was sie wollen“ die demokratischen Basiswerte nicht verstanden bzw. erfahren haben. Sie tragen möglicherweise zusätzlich indirekt dazu bei, dass Parteien an politischen Einfluss gewinnen, die aufgrund radikaler Parteiprogramme als bedenklich gelten.

Aus diesem Grunde, sehe ich die Notwendigkeit mich in der folgenden Arbeit mit dem Demokratie – Lernen wissenschaftlich auseinanderzusetzen um einen Überblick zur aktuellen Debatte zu verschaffen. Folglich wird zunächst der Demokratiebildungsbegriff etwas näher erläutert und bildet den Übergang zu den Ebenen der Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Das Magdeburger Manifest wird die demokratiepädagogische Sichtweise zum Demokratie-Lernen beschreiben. Darauffolgend wird der Bezug von Demokratie und Sozialer Arbeit in der BRD kompakt hergestellt.

Ein weiterer bedeutender Koeffizient beschreibt die Demokratiekompetenzen, in der Modellkon-

zepte vorgestellt, sowie Niveaus konstatiert werden. Im letzten Schwerpunkt wird eine Fallstudie aus der Schweiz vorgestellt. Das Fallbeispiel „Kastanie“ zeigt die Perspektiven der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik unter dem Aspekt demokratischen Lernens. Die Konklusion bildet den Abschluss der Arbeit und wird die Erkenntnisse zusammenfassen.

# **1. Demokratiebildung**

## **1.1 Begriffsannäherung Demokratiebildung**

Im Folgenden wird sich inhaltlich dem Begriff der Demokratiebildung angenähert.

Hierbei bezieht sich der Kontext auf das Demokratie-Lernen, ausgehend von der demokratiepädagogischen und politikdidaktischen Sichtweise.

Zunächst gilt es darauf hinzuweisen, dass das Recht auf Bildung für die parlamentarische Demokratieform der Bundesrepublik Deutschland, auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 zurückgeht und fest verankert ist.

Laut Artikel 26 Absatz 1 heißt es:

*„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“*(URL1: Art. 26 Abs.1, AEMR)

Absatz eins sagt aus, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung besitzt und zusätzlich zur Umsetzung die Grundschul-, sowie Fach- und Berufsschulpflicht in Kraft gesetzt ist.

Dies soll absichern, dass die Bürger einen grundlegenden Standard an Bildung innerhalb der Demokratie besitzen. Weiterhin bezieht sich der zweite Absatz im Artikel 26 auf die politischen Interessen und wie Bildung ausgerichtet sein soll.

*„Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“*(URL2: Art. 26 Abs.1, AEMR)

Der zitierte Abschnitt richtet sich bereits zur Vermittlung und Umsetzung von Normen und Werten innerhalb eines demokratischen Staates, sodass die Interessen und Zielrichtungen eines gesellschaftlichen Miteinanders grundlegend gesichert sind.

In der „Einführung: Demokratie- und/ oder Politik-Lernen“ stellt Thomas Goll fest, dass sich in der Debatte um das Demokratie-Lernen hauptsächlich zwei Akteure im Disput befinden. Dabei handelt es sich zum einen um die Vertreter der Politikdidaktik. Deren Schwerpunkt innerhalb der politischen Bildung, auf die Politik selbst festgelegt war. Nach ihrer Auffassung jedoch, ist das Demokratie-Lernen gut verankert. Das Pendant dazu stellt die Demokratiepädagogik. Inspiriert durch die Erziehungswissenschaft versuchte diese, ihre Vorstellungen im Rahmen des BLK-Projekts „Demokratie leben und lernen“ durchzusetzen und geriet inhaltlich mehrfach in Konflikt mit den Vertretern der Politikdidaktik (vgl. Goll 2011, S.5). Unter dem Kürzel BLK ist die Bezeichnung Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zu verstehen.

Demokratie-Lernen in seiner Definition wird von den Akteuren der Politikdidaktik und Demokratiepädagogik inhaltlich verschieden interpretiert.

Goll fährt inhaltlich fort um den weiteren Hergang zu konkretisieren. Durch das Aufkommen der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ (DeGeDe) wurde versucht, einen gemeinsamen Konsens zu erzielen und somit die klaren Differenzierungen voneinander mehr in den Hintergrund treten zu lassen (vgl. Goll 2011, S. 5). Was machen nun aber die Inhaltlichen Ziele und Faktoren von Demokratiepädagogik und Didaktik aus? Dazu möchte ich ergänzend, im späteren Verlauf, eine Darstellung der beiden Bereiche, erstellt von Thomas Goll, zur Veranschaulichung anführen.

Die Demokratiepädagogik legt ihr Augenmerk auf die Fragen demokratischer Inhalte. Sie beschäftigt sich mit der Organisation von Einrichtungen der Bildung und der damit verbundenen Kompetenzanforderungen, der am Bildungsprozess mitwirkenden, zum demokratischen handeln (vgl. Beutel/Fauser in Goll 2011, S. 6). Die Demokratisierung soll zur Partizipation anregen und über gemeinschaftliche Projekte sowie Initiativen erfolgen (vgl. Goll 2011, S. 6). Ergänzend dazu ist Wolfgang Edelstein in „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ der Auffassung, dass der demokratiepädagogische Ansatz, pädagogische, darunter besonders schulisch unterrichtliche Bedingungen, sowie Aktivitäten zur Kompetenzförderung voraussetzt (vgl. Edelstein 2007, S. 3).

Die genannten Voraussetzungen knüpfen an die Drei Ebenen, der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform der Demokratiebildung an.

Somit sind sie Bestandteil, um Demokratie als Lebensform zu erleben und diese in gemeinschaftlicher Instanz aktiv zu gestalten. Das Engagieren in der demokratischen Gesellschaftsform zeichnet sich durch die Mitwirkung und Partizipation durch die Mitgestaltung in lokalen und globalen Verhältnissen aus. Demokratie als Herrschaftsform erfordert kompetente Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, um diese zu bewahren und weiterhin auszubauen (ebenda).

Folglich legt der demokratiepädagogische Aspekt den Wert auf die schulische Organisation. Weiter sollen durch partizipative Mitwirkung, sowie durch Projekte, zum Beispiel soziale, moralische und demokratische Kompetenzen erlernt werden.

Die Politikdidaktik findet sich ebenfalls in der Institution Schule wieder. Jedoch ist der Ansatz ein Anderer. Ähnlich wie von Edelstein zum Vergleich der Demokratie als Herrschaftsform beschrieben, setzt nach Meinung Golls die Politikdidaktik ihre Ziele und Prämissen nach den Inhalten des Unterrichtsfaches aus. Das bedeutet, diese Inhalte sollen auf Basis des zu vermittelnden Fachwissens der systematischen Förderung von Handlungs-, und Urteilskompetenz, sowie der Methodenkompetenz im Sinne der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) dienen. (vgl. Goll 2011, S. 6).

Bestätigend zu dieser Auffassung äußert sich Edelstein zum Erwerb von Kenntnissen und Wissen als Grundlage für Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit. Diese Aufgabe trägt vor allem der politische Unterricht. Ob im fachlichen oder fachübergreifenden Kontext. Politischen Charakter oder Vermittlung von politischem Wissen nehmen daher gesellschaftsbezogene Fachbereiche ein, wie etwa, Geschichte, Sozialkunde, oder Wirtschaftskunde. Weiterführend können aber auch Unterrichtsbereiche involviert werden, die politisch relevante Themen oder Problembereiche aufweisen. Beispielsweise Geografie oder Biologie (vgl. Edelstein 2007, S 3).

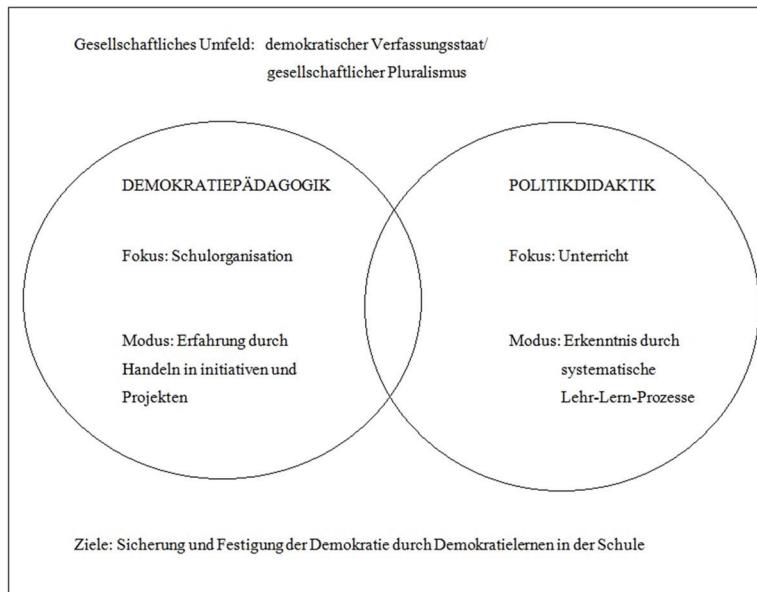


Abbildung 1 (Goll, 2011, S. 6)

Das von Thomas Goll erstellte Schaubild verdeutlicht die beiden Bereiche und woraufhin die Ziele der jeweiligen Akteure ausgelegt sind. Dahingehend wurde der Versuch unternommen einen kompakten Überblick zum Fokus, sowie dem Modus zu vermitteln. Zusammenfassend lässt sich durch die grafische Darstellung unter Rücksichtnahme der Ziele und Fakten erkennen, dass der Weg gemeinsam auf die Sicherung und Festigung von Demokratie-Lernen in der Institution Schule ausgerichtet ist. Die Darstellung soll deutlich machen, dass beide Akteure gegenseitig ergänzend und nicht etwa sich ausschließend zu betrachten sind (vgl. Goll 2011, S. 6)

Abschließend lässt sich der Begriff der Demokratiebildung unter Anwendung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) für die Kinder- und Jugendhilfe weiter konkretisieren. Dazu greife ich den §11 Absatz 1 SGB VIII auf.

*„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ (§ 11 SGB VIII)*

Der zitierte Abschnitt beschreibt im Wesentlichen den Auftrag der Jugendarbeit zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Jedoch bei Betrachtung der Schlüsselwörter lässt sich konstatieren, dass auch hier Inhaltlich die drei Bereiche der Demokratiebildung wiederzuerkennen sind.

Impulse dafür bieten etwa das „*Mitbestimmen und -gestalten von Interessen junger Menschen*“, hierbei lässt sich der Kontext zur Demokratie als Gesellschaftsform einordnen. Die Demokratie als Lebensform hingegen findet sich durch den Begriff der „*Befähigung zur Selbstbestimmung und vor allem der gesellschaftlichen Mitverantwortung*“ im Zusammenspiel mit „*sozialem Engagement*“ wieder. Grundlegend sind die beiden Bereiche integriert im Rahmen des Gesetzestextes, dieser versteht sich grob betrachtet als Demokratie als Herrschaftsform, der die Politische Instanz bedient.

Etwas konkreter beschreibt es Benedikt Sturzenhecker in „Demokratie in der offenen Kinder- und Jugendarbeit“. Er meint, dass der §11 SGB VIII nicht nur als reine Befähigung zur Teilnahme von Demokratie als Herrschaftsform zu verstehen sei, sprich als passiver Wahlbürger, sondern auch dazu appelliert einer aktiven Beteiligung zur Demokratie als Gesellschaftsform, im Sinne von Selbstorganisation der Bürger in Verbänden und Vereinen und gesellschaftlicher Konfliktregelung, nachzugehen (vgl. Sturzenhecker 2011, S. 132).

Sturzenhecker vergleicht Himmelmann insofern, dass die Formel der „*Anregung sozialen Engagements*“ auf den Aspekt der Demokratie als Lebensform hindeutet (vgl. Himmelmann in Sturzenhecker 2011, S. 132).

Die Aussage ist nach Meinung Sturzenheckers so zu verstehen, dass die BürgerInnen in ihrem Alltag die demokratischen Prinzipien umsetzen, wie zum Beispiel der Verzicht auf Gewalt, Fairness, gegenseitige Anerkennung auszuüben und Solidarität, wie auch das Praktizieren sozialer Kooperation (vgl. Sturzenhecker 2011, S. 132).

Zusammenfassend versteht sich der Begriff der Demokratiebildung im Zusammenhang mit Demokratie-Lernen in Berücksichtigung der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Dabei fließen die Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform, dessen Inhalt insbesondere durch Gerhard Himmelmann geprägt wurde, in das Verständnis der Demokratiebildung mit ein.

Im Folgenden Abschnitt wird unter fortlaufenden Gebrauch der Literatur „Demokratie Lernen“ genauer auf diese Formen eingegangen. Für das weitere Verständnis werden die Begriffe Mikro-, Meso-, und Makroebene in gleicher Reihenfolge, für Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, stehen.



### 1.1.1 Lebensform – Mikro Ebene

Gerhard Himmelmann setzt sich in seinem Buch „Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch“ mit der Lebensform kritisch auseinander. Hierfür bezieht er John Dewey, welcher heute als Begründer dieser Theorie gilt, mit in seine Ausarbeitung ein.

John Dewey war ein amerikanischer Pädagoge, Wissenschaftstheoretiker, Sozialwissenschaftler und Philosoph. In seinem Buch, „Democracy and Education“, das er im Jahre 1916 veröffentlichte, thematisierte er inhaltlich die „Demokratie als Lebensform“ bzw. die „Form des Zusammenlebens“ (vgl. Himmelmann 2007, S. 41). Zunächst geht es um die inhaltliche Wiedergabe seiner Auffassung, sowie um das Konzept. Himmelmann bedient sich an den Erkenntnissen Deweys und sagt aus, dass die Mechanismen der repräsentativ-demokratischen Herrschaftsform, sowie Verfahrensweisen und Regeln der „politischen Demokratie“ reine „Instrumente“ darstellen. Ziel ist es, dem Menschen eine gerecht werdende Form des Zusammenlebens großflächig ermöglichen zu können (vgl. Dewey in Himmelmann 2007, S. 42)

Weiterhin findet eine klare Abgrenzung von der politischen Regierungsform per se statt. Man müsse vom Fokus des Regierungssystems ab und zurück zur ursprünglichen Denke, der „sozialen Idee der Demokratie“ im Sinne von „Form des Zusammenlebens“ kehren. Demokratie sei als weitaus mehr zu betrachten, als dass man sie nur als Staatsorganisation verstehen könne. Es geht also um die „Idee des Gemeinschaftslebens“ und um das des „zivilen Lebens“ selbst (vgl. Dewey in Himmelmann 2007, S. 43).

Himmelmann fasst zusammen, dass kein demokratisches Regierungssystem in der Lage ist, überlebensfähig zu sein, wenn die im System lebenden Menschen nicht die Möglichkeit besitzen, ihre Person, Freiheit und Gleichheit zu entfalten und somit ein gleichberechtigtes Zusammenwirken im Austausch mit anderen zu erlangen. Um die Umsetzung Deweys sozialer Idee zu gewährleisten, ist es notwendig, dass die Menschen ein Bewusstsein, für soziales Handeln und Verhalten entwickeln (ebenda).

Für John Dewey stellt der Wert der Erfahrung einen der zentralen Begriffe dar. Dies lässt sich auf die Erziehung anwenden, denn sie ist beim Lösen praktischer Probleme ein dauerhafter Prozess der Erneuerung, Intensivierung und Ausweitung. Das Lösen von Problemen der Menschen in dynamischer Wechselwirkung, lässt auf den entscheidenden Faktor menschlicher Gemeinschaften schließen.

Das Entwickeln sozial-kooperativer Fähigkeiten ist für Kinder in der Erziehung unerlässlich. Der Erziehungsaspekt muss daher so ausgelegt sein, dass Kinder die Erfahrungen, die sie bezogen auf sich selbst machen und in anhaltender Wechselwirkung mit der Gesellschaft, wie auch der Außenwelt, immer wieder neu für sich ordnen müssen. Mit dem Aspekt, dass dieser Erfahrungszuwachs ergänzend und sinnvoll für die Bewältigung zukünftiger Probleme sein wird. Daraufhin werden soziale Fähigkeiten individuell aktiviert und geschult. Diese gilt es zu nutzen im Sinne der sozialen Evolution. Himmelmann meint, dass im Bereich der Erziehung, die Fähigkeiten von Kooperation, Interaktion sowie Kommunikation in einer demokratisch geprägten Gruppengesellschaft das pädagogische Konzept Deweys grundlegend beschreiben würden (vgl. Himmelmann 2007, S. 47).

Das von Dewey erstellte Konzept von Demokratie als Lebensform erfordert den personal-individualistischen, liberalen Bestandteil von Rechtsstaat und Demokratie. Es berücksichtigt den Menschen als Gegenpol, um gegen eine Entwicklung von Individualisten zu wirken. Wichtige Faktoren stellen die Gleichberechtigung, Gegenseitigkeit und Kooperation dar.

Ausgehend von einer Reihe von Wirkungen, hat die Lebensform eine „Eigenwirkung“, beziehend auf die einzelne Person. Darauf folgt die „Zweitwirkung“ und stellt die Instanz für die äußere Lebenswelt, die der Fremden und anderer Menschen.

Aufbauend spielt die „Wechselwirkung“ mit hinein, die den Bezug (eine Interaktion) zwischen den Anderen und den Einzelnen herstellt. Weiterhin arbeitet ein „Zusammenwirken“ daraufhin, in der Gemeinschaft Ziele zu erreichen (vgl. Himmelmann 2007, S. 48). An diesem Punkt ist es angebracht, den geschilderten Inhalt Himmelmanns weiter auszuführen, um die Bedeutung zum Lebensform Konzept weiter zu vertiefen.

Folglich beschreibt er weiter, dass in den genannten Wirkungsweisen traditionelle Erziehungsziele wie die Selbstverwirklichung, Selbstständigkeit in der Gleichberechtigung, Gemeinsamkeit und der Kooperation zusammengefasst sind. Der klassisch liberale Weg der Aufklärung zum Verständnis der Selbstständigkeit, verweist auf die Verwirklichung seiner Selbst, Autonomie und Mündigkeit als Ziele der Erziehung. Unter dem Gebrauch von Gleichberechtigung ist zu verstehen, dass dieser, auf die menschliche Achtung und dem durch den Rechtsstaat festgelegten Gebots von Respekt voreinander, Toleranzverhalten und gegenseitiger Anerkennung, abzielt. Kooperation und Gegenseitigkeit richten sich wechselseitig nach der Umsetzung der sozialen Tiefe, dem Erreichen gemeinschaftlicher Aufgaben und Ziele, durch gesellschaftliche

Zusammenarbeit unter Berücksichtigung humanen Zusammenlebens (ebenda).

Konkludierend lässt der Kontext sich zu einem pädagogischen Bildungs- und Erziehungsvorbild zusammenfassen, dass eine sozial-moralisch, individuelle Richtung und bestimmte politische Prägung aufzeigt. Zum besserem Verständnis trägt folgendes Zitat von Gerhard Himmelmann bei:

*„So kann die Koppelung von*

*- liberaler „Freiheitlichkeit“,*

*- rechtsstaatlicher „Gleichberechtigung“,*

*- sozialer „Gegenseitigkeit“ und*

*- gesellschaftlicher „Kooperation und schließlich*

*- bürgerschaftlicher „Verantwortung“*

*im Gedankengang von Dewey eine „demokratische Lebensweise“ im Sinne eines „praktischen Lebensstils“ prägen, der von dem Bewusstsein der Würde, der Einzigartigkeit und demokratischer Gesinnung und demokratischer Verhaltensweisen schließlich auch zur Übernahme einer erfahrbaren, gemeinsamen, bürgerschaftlichen Verpflichtung und einer moralischen „Verantwortung“ für das Gemeinwesen befähigen soll.“ (Himmelmann 2007, S. 49)*

Kontextbezogen stellt Himmelmann den Bezug zwischen den Ebenen der Gesellschaft verständlich her. Der Einzelne Mensch ist dazu aufgerufen und angehalten, sich selbst als frei und individuell zu entfalten, dennoch unter Absicherung der rechtsstaatlich geregelten Gleichberechtigung als Gleich in gesellschaftlicher Instanz. Darüber hinaus entsteht das Erfahren und Erleben der sozialen Umwelt und Gesellschaft zur Umsetzung gemeinsamer Ziele.

Abschließend möchte ich ein weiteres Zitat anfügen, in dem John Dewey sich zu seiner Auffassung von Demokratie als Lebensform äußert:

*„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, Zitat nach Himmelmann 2007, S. 49)*

Dewey erklärt, dass die Demokratie nicht als rein politisches Machtinstrument zu verstehen sei und eine funktionierende Demokratie als Regierungsform sich in erster Linie dadurch als Lebensfähig kennzeichnen lässt, in dem der Mensch durch das Erleben und Erfahren in und als Gemeinschaft, Gesellschaft kooperiert und koexistiert.

Um die Mikro Ebene der Demokratietheorie abzuschließen, widme ich mich den Folgerungen zur politischen Bildung Himmelmanns der demokratischen Lebensform.

Dieser fasst zusammen, dass der Ansatz ein bedeutendes, aber dennoch unbeachtetes Teilstück bildet, es verleiht der formell-institutionellen Demokratietheorie eine sozialmoralische, kulturelle und lebensweltliche Tiefe, die notwendig erscheint.

Weiterhin ist die Demokratie als Lebensform bildungspolitisch höchst relevant. Aus fachdidaktischer Perspektive fasst sie die lebensweltlichen Orientierungen politischer Bildung, darunter: interkulturelles, soziales, oder moralisches Lernen zusammen (vgl. Himmelmann 2007, S. 119).

Er unterstreicht die Wichtigkeit des Bereiches der Lebensform. Es würde sich lohnen, den Lebensform Begriff bildungspolitisch, selbstbewusst und theoriestrategisch wieder aufzunehmen um es intensiver in die Fachbelange zu integrieren und für sich nutzbar zu machen. Die Demokratie als Lebensform sollte sich also in Hinblick auf kommende Bildungs- und Erziehungsfragen wieder zentraler in der politischen Bildung positionieren.

Er bezieht sich auf die in der Demokratie verknüpften Ansammlung kultureller Werte der, wie inhaltlich erwähnt, Selbstverwirklichung und –bestimmung, sowie der Individualität.

Weitere Schlagwörter finden sich ebenfalls wieder, die Kooperationsfähigkeit, Gegenseitigkeit und Gleichberechtigung. Diese münden weiterhin in soziales Engagement und Verantwortung um gemeinschaftliche Ziele zu erreichen.

Diese zum wiederholten Male betonten Voraussetzungen sind mit dem Begriff der bürgerschaftlichen Demokratie verknüpft und müssen durch politische Bildung aufrechterhalten bzw. verbessert werden. Die Demokratie als Lebensform lässt sich schließlich subjektiv individuell, sowie gemeinschaftlich als relevant betrachten.

Gemeint ist, dass Schüler ihre Lebenswelt Schule, subjektiv und immanent erfahrbar gemacht wird. Damit sollen sie eine eigene Haltung zur Demokratie, durch Erfahrungsaustausche mit anderen, entwickeln (ebenda).

### 1.1.2 Gesellschaftsform – Meso Ebene

In der Demokratie als Gesellschaftsform möchte ich in erster Linie unter fortsetzendem Gebrauch der Literatur Himmelmanns, Definitionsfragen fokussieren, um dann genauer in das Verständnis zur Meso Ebene der Demokratietheorie anzusetzen.

Während sich die Demokratie als Lebensform mit Attributen wie Direktheit, Nähe und Öffentlichkeit verknüpfen lassen, ist das Segment für Gesellschaft eher als anonym zu

verstehen. Die demokratische Gesellschaft ist in aller Regel nichts das sichtbar und klar erkennbar ist (vgl. Himmelmann 2007, S. 122). Daraus folgernd hat oder ist, die Gesellschaft kein Instrument, von der aus Elemente entschieden oder geleitet werden. Sie ist eher zu verstehen als ein dem Zweck dienendes System einzelner Leistungsbereiche eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Man kann diese komplex gebundenen Strukturen, Aufgaben und Rollen nur als Einzelsysteme erfassen (vgl. Himmelmann 2007, S. 123)

Diese Einzelsysteme lassen sich einordnen in Faktoren, in denen die Menschen täglich in ihrer Lebenswelt konfrontiert, involviert sind und unsere Gesellschaft ausmachen.

Dabei geht es um:

- die Erziehung und Familie,
- Wissenschaft, Kunst, Religion, Kultur,
- Berufliche und Arbeitswelt,
- Verteilung und Produktion, ergo Wirtschaft
- die Sozialordnung, soziale Absicherung bei Krankheit, im Alter, Fürsorge

Eine Gesellschaft definiert sich grundsätzlich durch spezifisch ausgerichtete Werte, der Identifikation durch geschichtliche Erfahrungen und kulturell gelebte Traditionen und Lebensweisen. Zusammengehalten wird diese komplex wirkende Vielfalt durch Strukturen und Leistungen der Einzelsysteme im Ganzen. Weiterhin wirken Interaktionen und die übergreifende Integration der BürgerInnen zwischen den Teilsystemen. Aufgrund dieser sich darstellenden Konstellationen der Verbindungen in der Gesellschaft zueinander, lässt sich diese zwar unterhalb des bestehenden politischen Regierungssystems einordnen. Sie findet sich dennoch oberhalb der Lebenswelt wieder, sie bilden einen Zusammenhang zueinander.

Alle in der Gesellschaft lebenden Menschen existieren gleichzeitig in ihr, dennoch gehören etwa Schüler nicht den gleichen gesellschaftlichen Teilsystemen, wie dem ihrer Eltern an. Dieser Prozess ist gekennzeichnet durch das alltägliche Bewusstsein und in diesem Kontext wird genannte Unterscheidung nicht wahrgenommen (vgl. Himmelmann 2007, S. 123).

Eine Gesellschaft die sich als Frei und demokratisch versteht, kennzeichnet sich Intern durch Konflikte und Pluralismus, aber hauptsächlich als Bürgergesellschaftlich strukturiert.

Da eine Ausklammerung von Demokratie als Gesellschaftsform, anhand verschiedenster Ansätze und Theorien, in Bezug auf den bildungspolitischen Nutzen von Demokratie-Lernen sehr komplex ist, wäre es angebracht eine kurze Übersicht zu Modellen von Gesellschaften anzuführen.

Bei den Gesellschaftsmodellen spricht man unter anderem von:

- Arbeitsgesellschaft,
- Dienstleistungsgesellschaft,
- Industriegesellschaft,
- pluralistischer und offener Gesellschaft,
- post-moderner oder post-industrieller Gesellschaft,
- Wissens-, Informations- und Kommunikationsgesellschaft,
- Bürger- oder Zivilgesellschaft (vgl. Himmelmann 2007, S. 124)

Wie in der Aufzählung erwähnt gilt es sich, zur Vertiefung der Gesellschaftsform, mit dem Pluralismus auseinandersetzen.

Himmelmann greift in seiner Literatur Greiffenhagen auf und vergleicht ihn zur Untermauerung der Notwendigkeit einer Unterteilung des Demokratie Begriffes. Die Demokratie muss, abhängig von Alter und Entwicklungsstufe, als Lebensform gelernt, erfahren und gelebt werden. Die Form der Gesellschaft in der eigenen Lebenswelt setzt ein Akzeptieren und Anerkennen voraus, um letztlich als Herrschaftsform, die für alle bindend ist, verstanden zu werden. Es gilt zu vermeiden, dass Mängel in der Anerkennung bestehen und weiterhin, diese in ihrer zweifelsfreien Berechtigung, zu akzeptieren (vgl. Greiffenhagen 1996 in Himmelmann 2007, S. 125).

Zur Erläuterung der Pluralismus Theorie hat sich Gerhard Himmelmann inhaltlich mit Ernst Fraenkel beschäftigt, der maßgeblich an der Begründung der Theorie beteiligt war. Sie soll einen Überblick zum Verständnis der Demokratie als Gesellschaftsform vermitteln.

Ernst Fraenkel war ein deutscher Rechtsanwalt und immigrierte 1938 in die USA, er lebte im Exil und lernte dort die Gesellschaft der Amerikaner schätzen. Er setzte sich mit der Demokratiewissenschaft auseinander. Sein Modell einer „autonom-heterogen-pluralistischen“ Gesellschaft, verglich er mit dem einer „heteronom-homogen-monistischen“ Gesellschaft (vgl. Himmelmann 2007, S. 128). Zur Erläuterung, autonom-heterogen-pluralistisch steht für eine, sich von innen heraus bildende, sowie einer Vielzahl an Interessen und Normen, bspw. durch Initiativen, Gruppen und Verbänden, geprägte Gesellschaft.

heteronom-homogen-monistisch beschreibt dagegen eher eine Gesellschaft, die sich einer ideologisch zugeführten Vorstellung von Gemeinwohl annimmt und auf die ideologisch basierenden Ideen, totalitärer Systeme wie dem Rassismus, Nationalismus etwa, beziehen.

Fraenkel betont die Wichtigkeit von Selbstvertretung, -organisation und -verwaltung der eigenen Interessen im umfassenden Kontext eines gesellschaftlichen Nutzens.

Der Begriff Pluralismus entstand mit der sozialen und wirtschaftlichen Abgrenzung und war eine Folge der zunehmenden Industrialisierung in der Neuzeit (vgl. Himmelmann 2007, S. 129). Der Pluralismus entwickelte sich unter dem Prozess der sozialen und wirtschaftlichen Evolution und geht auf den Gedanken des Liberalismus zurück. Als Überleitung zum Gesellschaftsverständnis ist es notwendig, kurz aus historischer Perspektive anzusprechen, wie sich die Gesellschaft entwickelte bzw. veränderte. Als Ursprung gilt der klassische Liberalismus, in dem der Gesellschaft die Bürger- sowie Menschenrechten eingeräumt wurden. Im Zuge der rechtmäßigen Bekanntmachung der Freiheit der Person, freier Marktkonkurrenz, des Eigentums, sowie der Arbeit, wurden die altbekannten Berufsstände und Vereinigungen untersagt.

Dies erfolgte während der französischen Revolution, in der das „Loi Le Chapelier“ vom 14./17. Juni 1791 besonders hervorzuheben ist (vgl. Himmelmann 2007, S. 130).

Im Gesetzestext heißt es nach Artikel 1:

*„Die Vernichtung aller Arten von Vereinigungen der Bürger ist ein Grundprinzip der französischen Verfassung. Es ist verboten, sie wieder zu errichten, unter welchem Vorwand und in welcher Form auch immer“* (Art. 1, Loi Le Chapelier nach Himmelmann 2007, S. 130)

Das Gesetz sagt aus, dass es gegen das Grundprinzip der französischen Verfassung ist, die klassischen Zünfte des alten Regimes fortzuführen. Des Weiteren wird ausdrücklich festgelegt, alte Strukturen dauerhaft in Vergangenheit zu wissen und ein wiederaufleben dieser zu verhindern.

Der Liberalismus sah zwar die Einzelinteressen der Bürger und das Allgemeininteresse im Fokus unter Berücksichtigung der Sicherung von Gleichheit, Freiheit und Sicherheit des Eigentums, jedoch sah es nicht das Koalitionsrecht vor.

Um die historische Perspektive des sich herausgebildeten Pluralismus zusammenfassend auf ein Minimum zu beschränken, soll es ausreichen zu erwähnen, dass die sich bildenden Interessengruppen, der eigentlich befreiten Bürger vielfältige Probleme hatten. Aufgrund des Koalitionsverbotes konnten sie ihre Anliegen, Vorstellungen und unterschiedlichen Bedürfnisse nicht auf politischer Ebene einbringen oder in der Gesellschaft weitreichende Aufmerksamkeit erlangen. (vgl. Himmelmann 2007, S. 130). Die Durchsetzung der heute pluralistisch bestehenden Vereinigungen, Verbände und Vereine hing im Wesentlichen von der Verabschiedung des



Koalitionsrechts ab. Dies ermöglichte erst das ungehinderte Gründen von Koalitionen, sprich Vereinigungen. Dieses Recht wurde erst gegen Mitte des 20. Jahrhunderts, 1949 in der BRD, in Artikel 9 des Grundrechtskataloges festgelegt (vgl. Himmelmann 2007, S. 131).

Im Folgenden beschreibt der Inhalt den Kern der Pluralismus Theorie, um den Begriff Demokratie als Gesellschaftsform greifbarer zu machen. Es verdichtet sich die Vermutung, so viel sei vorweg gesagt, dass sich im Rahmen des Pluralismus, die Gesellschaftsform anhand von der Bildung, Steuerung, sowie Selbstregulierung von Interessenvereinen, -gruppen, und -verbänden erklären lässt.

Relevant ist, dass Bürger, die einer Mitgliedschaft in Interessenverbänden, Gruppen und Vereinen nachgehen, immer auf Freiwilligkeit setzt. Wodurch wirken also Vereine und Verbände? Sie bilden eine wichtige Säule für die Zivilgesellschaft, denn durch die Vielfalt an Möglichkeiten der Beteiligung und Tätigkeitsräumen die geboten werden, haben die Bürger dieser Gesellschaft die Wahl, sich partizipativ im Rahmen dieser zu entfalten. Es bietet sich die Gelegenheit um für unterschiedlichste und vor allem gemeinsame Interessen einzustehen. Von außen betrachtet, haben Vereine und Verbände die Fähigkeit, die Interessenbelange der Mitglieder auf gesellschaftlicher und politischer Ebene, konflikt- und artikulationsfähig, zu vertreten. Das bedeutet, dass die eigenen Interessen und Bedürfnisse in Konkurrenz mit anderen, politisch und gesellschaftlich, um Einfluss, Geltung und Ansehen stehen. Sie bieten Stellungnahmen und Aufklärungsarbeit in medialer Instanz an und vertreten ihre Interessen nach außen um in der Öffentlichkeit auf sich aufmerksam zu machen. Gerade in der Verwaltung und Politik bieten sie Verhandlungen, Gespräche und Beratungen an, um auch hier die Vereins- oder Verbandsspezifischen Ziele zu erreichen. Es geht darum, sich selbst keiner politischer Verantwortung unterziehen zu müssen. Die Gruppen, Vereine und Verbände nehmen ihre Aufgaben, eigenverantwortlich, selbstorganisatorisch, sozial-gemeinschaftlich wahr.

Himmelmann fasst die Aufgabenbereiche und Omnipräsenz folgendermaßen zusammen. Die Vereine, Verbände und Gruppen nehmen die vielfältigsten Aufgaben die in der Gesellschaft aufkommen, selbstverantwortlich wahr. Weiterhin entlasten sie den Staat in seiner Funktion, der die Masse und Komplexität in dieser demokratisch relevanten Qualität nicht allein leisten könne. Sie haben die Fähigkeit zu bewirken, was ein einzelnes Individuum in der Gesellschaft nicht erreichen würde. Die sich herausbildenden zivilgesellschaftlichen Qualifikationen von selbstintendierten Zielen, Aufgaben und Bedürfnissen, wie auch die Selbstorganisationsfähigkeit, drücken die Relevanz und Legitimität dieser bürgergesellschaftlichen Strukturen aus. Ohne



Bürgerinitiativen, Vereine, Verbände und Selbsthilfeinitiativen wäre eine demokratische Gesellschaft undenkbar. Man könnte sie als, wie Himmelmann meint, gesellschaftlichen Unterbau bezeichnen, der über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates hinaus geht und der Gesellschaft ein Gesicht verleiht (vgl. Himmelmann 2007, S. 132f.).

Himmelmann greift Ernst Fraenkel auf und meint, dass neben der Rechtsstaatlichkeit und der gesellschaftlichen Fülle an Vereinen usw., eine notwendige Grundlage die regulative Idee darstellt. Mit der regulativen Idee meint er hauptsächlich, dass bei aller Vielfalt von Entschlossenheit, Meinungen und Interessen eine Art Reglement festgelegt sein sollte, in der soziale Zusammenarbeit und Fairness als Wertebasis dienen.

In diesem Kontext beinhaltet das, dass Kontroversen um Interessen und Überzeugungen, der Habitus nicht dazu führen darf, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt bedroht ist. Der politische Widersacher darf nicht in seiner Funktion und seinem Einfluss in Frage gestellt werden, und schließlich das Eskalieren oder die Legimitation von Gewalt jeglicher Art als Mittel der Konfliktlösung toleriert werden (vgl. Himmelmann 2007, S. 134).

Diese Aussage bezieht ein, dass ein Verständnis für Demokratie, ihre Werte und Normen, präsent sein müssen und als Voraussetzung notwendig sind.

Der Pluralismus trägt daher immens zur Selbststeuerung und –regulierung des strukturierten Aufbaus einer vielseitigen Gesellschaft bei.

Himmelmann sieht die Pluralismus Theorie als eine der Wichtigsten an, wenn es um das Verständnis der Demokratie als Gesellschaftsform geht. Die genannten Grundprinzipien sollten, auch bezogen auf die Kinder und Jugendlichen, in den politischen Unterricht eingebaut werden, da gerade diese noch lernen müssen, was es heißt, in einer demokratischen Gesellschaft zu leben und sich zu orientieren.

Daher gilt auch hier die Relevanz von Grundsätzen wie das Akzeptieren verschiedener Interessen und Meinungen, die Konfliktfähigkeit zu schulen und nicht Interessenkonflikte zu persönlichen Fehden aufkommen zu lassen. Verantwortungsbewusstsein und Kompromissfähigkeit sind ebenfalls wichtiger Bestandteil (vgl. Himmelmann 2007, S. 137f.).

### 1.1.3 Herrschaftsform – Makro Ebene

Die Makro Ebene beinhaltet den dritten und abschließenden Teil zum Thema Demokratiebildung. Da zur kompletten Klärung des Begriffes der Kontext so umfassend ist, ähnlich wie bei den anderen Ebenen auch, bezieht sich die Erläuterung auf die Legitimität der Demokratie mit Blick auf die Volkssouveränität.

In „Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?“ erklärt Himmelmann die wesentlichen Bestandteile der politischen Demokratie. Sie lassen sich untergliedern in, die Gewaltenteilung, die Anerkennung der Bürger- und Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und Volkssouveränität, Machtkontrolle, Parteienwettbewerb, sowie Minderheitenschutz und Mehrheitsprinzip. Schließlich gehören der Parlamentarismus und der Repräsentation dem Aufbau von Demokratie als Staatssystem an. (vgl. Himmelmann 2004, S. 7).

Gerhard Himmelmann betont, dass die Demokratie als Herrschaftsform immer in einem Zusammenhang mit den beiden Ebenen der Gesellschafts- und Lebensform fokussiert werden müsse. Denn nur durch die Unterstützung der Mikro- und Mesoebene, lässt sich die Herrschaftsform legitimieren (vgl. Himmelmann 2007, S. 189).

An dieser Stelle ist es angebracht, zusammenfassend den Bezug zu genannten Formen weiter in Zusammenhang zu bringen. Die Demokratie als Lebensform beinhaltet primär einerseits die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Individualität, wiederum geht es aber auch um die Schulung sozialer Kompetenzen. Die dynamischen und gleichzeitig moralischen Beziehungen zur Individualität legen den Grundstein für die darauf basierende Gesellschafts- und Herrschaftsform. Die Ebene der Gesellschaftsform ist geknüpft an die sozial-moralischen und sozial-dynamischen Bedingungen, wie etwa dem gesellschaftlichen Erwerb zum Verständnis für Konfliktsteuerung, Gemeinsinn und Konkurrenz, Bürger- und Zivilgesellschaft, Pluralismus, Offenheit und der Allgemeinheit. Ohne diese Vorbedingungen lässt sich die Herrschaftsebene nicht umsetzen (vgl. Himmelmann 2007, S. 190).

Nach Gerhard Himmelmann geht es in der Makroinstanz also darum, wie ein auf Volkssouveränität gestütztes Regierungssystem unter Sicherung und Wahrung von Menschen- und Bürgerrechten mit der Gesellschaft verbunden werden kann. Weiterhin ist dies gekoppelt an die komplexen Bedingungen, die mit der Funktionsfähigkeit und Effizienz eines auf die Produktion verbindlicher Entscheidungen ausgerichteten Systems, einhergehen. Entscheidende Elemente für die Basis an Vertrauen und Berechtigung an Demokratie stellen die

Effektivität und Legitimität dar. Die Legitimität bezieht sich auf die Gesetzmäßigkeit von Entscheidungen politischer Natur, sowie der Anerkennungs- und Zustimmungswürdigkeit. Weiterhin richtet sich diese auch nach der Ergebnisorientierung und dem Vertrauen der Menschen auf die damit verbundenen demokratischen Abhandlungen, Grundlagen und Strukturen. Effektivität meint, den Blick auf die Bedingung von Regierbarkeit und Entscheidungen zu richten (ebenda).

Da die Makro Ebene eine Art Lehrprogramm im Sinne politischer Bildung darstellt, findet sich diese in öffentlichen Institutionen wie der Schule wieder. Hierbei sollte der politische Unterricht gerade in gymnasialen Oberstufen seine Inhalte auf die gesamtgesellschaftliche Herrschaftsform als Schwerpunkt setzen (vgl. Himmelmann 2007, S. 194).

Himmelmann fasst damit zusammen:

*„ Das Lernen auf der Ebene der institutionell verfassten Demokratie als Herrschaftsform muss daher - als Proprium (Pflichtteil) aller Studierenden des Faches der politischen Bildung angesehen werden (Hintergrundwissen) - als Bezugspunkt und Rahmen für die Prinzipien der Demokratie als Lebensform und als Gesellschaftsform ebenfalls für alle Studierenden des Faches präsent sein und - als eigenständiges Lernfeld vor allem für die Kursstufe des Gymnasiums angesehen werden.“*  
(Himmelmann 2007, S. 194)

Der zitierte Abschnitt sagt aus, dass vor allem der Bezug zu den vorhergehenden Ebenen präsent und stets bewusst sein muss. Für die Gymnasialstufen sollten Inhalte politischer Bildung als eigenes Lernfeld zugänglich gemacht und zusätzlich als Pflichtunterrichtsfach angesehen werden.

Im weiteren Verlauf möchte ich einen kurzen Einblick in die Legitimität anhand der Volkssouveränität, als Teilbereich der Herrschaftsformanalyse schaffen.

Das Instrument der allgemeinen Wahlen von Parteien und Personen sind für die repräsentative Demokratie ein Ausdruck politischer Machtkontrolle aber auch des Vertrauens und Volkssouveränität der Bürger. Erkennbar wird dieser Ausdruck durch die gewählte Mehrheit der in Konkurrenz stehenden Personen oder Parteien durch die Bürger. Dieses spiegelt das Vertrauen oder Misstrauen wieder. Der Bürger ist also mit der allgemeinen Wahl ein zentraler Faktor des Rechts zum Regieren. Unter der Voraussetzung der Einhaltung des Wahlverfahrens und die damit verbundenen Entscheidungsverfahren, wird den Gewählten zuzg. ihrer Entscheidungen

vorerst die Legitimität, rechtmäßig unter der Anerkennungswürdigkeit, zugesprochen.

Die Legitimation der Entscheidungs- und Regierungsbefugnis ist in der repräsentativen Demokratie jedoch auf eine zeitliche Periode festgelegt.

Die Demokratie als Herrschaftsform beruht auf fortlaufende Wahlgänge gesehen, als Kontrollfunktion. Diese sind wie erwähnt, periodisch gesetzt und regulieren die auf Zeit beschränkten Entscheidungsbefugnisse der Gewählten soweit, dass in neuen Wahlgängen das Vertrauen der souveränen Bürger über eine Fortsetzung oder einen Wechsel der Mehrheiten entscheidet. Der Bürger kann, wenn er es denn möchte, über herkömmliche oder auch unkonventionelle Wege partizipieren. In indirekter Form, über Wahlen, oder in direkter politischer Beteiligung, wie z.B. durch Mitgliedschaft in einer Partei.

Damit wäre die Volkssouveränität anhand allgemeiner Wahlen, unter vergleichenden Gebrauch der Auffassung Himmelmanns, erklärt und zeigt nur einen Aspekt der Legitimität der Makro Ebene auf (vgl. Himmelmann 2007, S. 210).

Die Legitimität der Herrschaftsform ist nicht nur an die Volkssouveränität, unbestritten der Notwendigkeit dieser in der BRD, geknüpft, dennoch der Instanz des Rechts untergeordnet. Die Rechtsstaatlichkeit unterteilt sich nicht allein in die legislative, exekutive oder judikative Gewalt. Sie räumt den souveränen Bürger der Bundesrepublik, neben den bereits erwähnten Rechten zur Wahlbeteiligung und dem Agieren in Initiativen, Parteien und Verbänden, eine letzte, für Bürger wahrnehmbare juristische Machtinstanz ein (vgl. Himmelmann 2007, S. 211).

Himmelmann bezieht sich dabei auf Lamprecht und stellt den Vergleich her, dass der Anspruch und das Anrecht der Bürger auf Verfassungsbeschwerden gegen die auf Volkssouveränität aufbauenden Gesetze oder auch an lange Informationsschnittstellen gebundenen behördlichen Verwaltungsakte, oder Behörden, gilt (vgl. Lamprecht in Himmelmann 2007, S.211).

Somit ist es einzelnen Bürgern möglich, ihr Bürgerrecht gegen die Gesetze, beruhend auf die Volkssouveränität, durchzusetzen. Der Rechtsstaat und die Demokratie stehen damit in einem engen und bindenden Zusammenhang.

Gerhard Himmelmann beschreibt zusammenfassend die Legitimität der Herrschaftsform folgendermaßen. Bei Berücksichtigung der traditionell-liberalen Anschauung der Demokratietradition, liegt die Legitimität repräsentativer Demokratie in einer seichteren Betrachtung politischer Macht durch die Achtung der Menschenrechte. Des Weiteren verlangt der Bezug zur Legitimation politischer Entscheidungen die Einhaltung formaler Legitimationsreihe, entsprechender Verfahren des Minderheitenschutzes und des Mehrheitsentscheides. Das Verfassungs-

gerichtet ist jedoch schließlich demokratisch mittelbar legitimierte Instanz und entscheidet, was aus Sicht des übergeordneten materiellen Rechts, im Namen des Volkes, letztlich als Recht ausgelegt und gesprochen wird (vgl. Himmelmann 2007, S. 212)

Die Legitimität hat rückblickend die Quellen der Volkssouveränität und das Recht durch Rechtstaatlichkeit zum Inhalt. Die Demokratie als Herrschaftsform ist damit natürlich nicht ausreichend erklärt, der Einblick zur Legitimität sollte trotz dessen als Beispiel verstanden werden.

Filtert man einen Teil aus Himmelmanns Zusammenfassung, der die Prinzipien der Demokratie als Herrschaftsform, mit den Teilbereichen der Gesellschafts- und Lebensform, in Bezug auf die Schule und den politischen Unterricht beschreibt, so treten dabei folgende Aussagen in den Vordergrund. In erster Linie gilt es, das Mittel von Gewalt, ob psychischer oder physischer Art, sowie Willkür, Anfeindungen und Missachtung zu verhindern. Werte wie Respekt, Achtung voreinander und gegenseitige Anerkennung müssen, für ein stetiges und auf das Schulleben bildungspolitisch ausgerichtetes Demokratie-Lernen, ausgerichtet sein.

Weiterhin muss die Sicherung und Wahrung der Menschenrechte, sowie Minderheitenschutz der jungen Bürger intern und extern der Institution dauerhaft präsent sein.

Da möglichst viele Dialoge, durch die Forderung von Offenheit der Schule, erfolgen sollen, setzt hier das Demokratie-Lernen an, um Probleme von Schule, Unterricht oder aktuelle Schwierigkeiten der Außenwelt betreffend, zu diskutieren.

Durch die Selbst- und Fremdkontrolle sollen aber auch die Prinzipien von Rechtstaatlichkeit und Recht, mit Fokus auf intern gesetzte Regulierung, Akzeptanz und Beachtung finden und weiterführend auch die allgemeine Beachtung und Anerkennung von Wertentscheidungen des Grundgesetzes. Diese Sicherung von Grundkenntnissen über die Ordnung demokratischer Institutionen gilt es für die Schüler zu erlernen und einzuhalten (Vgl. Himmelmann 2007, S. 263).

Kommen wir nun zu einem konkludierenden Abschluss der Demokratiebildung im Kontext zum Demokratie-Lernen der Drei Ebenen.

Der bisher erfasste Inhalt lässt darauf schließen, dass sich durch die Verknüpfung und der Wechselseitigkeiten der Ebenen, die Idee der Demokratie und das Demokratie-Lernen nicht nur auf eine dieser beziehen lässt. Jede dieser Ebene zielt auf einen bestimmten Entwicklungsstand des heranwachsenden Menschen ab, um diesen zum Demokratieverständnis zu erziehen und zu befähigen. Die Jugendlichen und Kinder lernen experimentell durch die Demokratie als Lebens-

form und sammeln erste Erfahrungen, die dann mit zunehmendem Alter, Schritt für Schritt, in die Gesellschafts- und Herrschaftsform, durch zunehmende politische Bildung, übergehen.

Gerhard Himmelmann zitiert Andreas Flitner in seiner Literatur, um den Demokratiebegriff in Zusammenhang mit der Erziehungsdimension zu erläutern. Aus diesem Grunde möchte ich diesen Abschnitt aufgreifen, um das Kapitel adäquat abzuschließen.

Himmelmann zitiert Flitner folgendermaßen:

*„Demokratie‘ ist ein Begriff der Politik, der nicht ohne weiteres auf die Erziehung übertragbar ist. Volksherrschaft, Selbstregierung des Volkes, Kontrolle aller eingesetzten Macht und aller öffentlichen Funktionen durch Wahlen und Parlamente, Gesetze und Rechtsverordnungen – das alles passt nicht auf die Erziehungsverhältnisse, und wenn ein ‚Schülerparlament‘ oder eine ‚Familienkonferenz‘ eingerichtet wird, so hat das natürlich auch ganz andere Funktionen, eine andere Qualität als die Organe der Demokratie.*

*‚Demokratische Erziehung‘ kann also nur bedeuten: Eine Erziehung, welche der Staats- und Gesellschaftsform entspricht, sich mit ihren Prinzipien in Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinn, dass sie die Kinder befähigt, Demokraten zu werden, Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens, wenn möglich sogar entschiedene Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie“ (Flitner 1996 in Himmelmann 2007, S. 264f.)*

Hier wird erneut erkenntlich, dass der Demokratiebegriff zwar politisch interpretiert wird, gerade in Hinblick auf die sich ergebenden Merkmale von Demokratie, die diese als Herrschaftsform erklären.

Demokratie ist dennoch außerhalb der Politik allgegenwärtig und nimmt somit eine andere Form des Verständnisses ein, wie etwa in offenen Institutionen oder sozialen gesellschaftlichen Zellen wie der Familie. Die demokratische Erziehung, die Demokratie erst Lebensfähig macht, ist abhängig von einem durch Lebensform und Gesellschaftsform geprägten Aufbau zur Befähigung von Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Habitus. Es ist äußerst notwendig, den vorhergehenden und als Baustein fungierenden Ebenen mehr Beachtung zu schenken um das Ziel, den Menschen zum Demokraten zu erziehen, zu erreichen.

## 1.2 Das Magdeburger Manifest

Das Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik wurde am 26. Februar 2005 verabschiedet. Es beinhaltet Zehn Punkte die vergleichend vorgestellt werden.

Das Manifest beschäftigt sich mit der Notwendigkeit des Demokratielernens aus demokratiepädagogischer Perspektive in Deutschland.

Dieses Dokument wurde von Wolfgang Edelstein, Gerhard de Haan und Peter Fauser erstellt und ist als Anhang im „Praxisbuch Demokratiepädagogik“ von Wolfgang Edelstein gekennzeichnet.

### **Demokratie und Demokratiebildung**

Im ersten Abschnitt bezieht sich der Inhalt auf den Demokratie Begriff. Sie ist ein Produkt menschlichen Handelns und Erziehens und geht aus historischer Prägung hervor. Die Autoren weisen darauf hin, dass Demokratie erlernt werden muss, ob gesellschaftlich (meso), oder individuell (mikro). Unter Mahnung historischer Fehlentwicklungen staatlicher Systeme, ist die Erhaltung von Demokratie für alle Instanzen, besonders der Sicherung und Wahrung der Menschenrechte, eine stetige Herausforderung.

Die bloße Verankerung von Staat und Verfassung kann nicht vor gesellschaftlicher Eskalation von Gewalt und Rechtsextremismus schützen. Es wird deshalb auf die Anstrengungen hingewiesen, die Mikro- und Mesoebene dauerhaft in das Demokratieverständnis einfließen zu lassen.

Im weiteren Verlauf werden für die Gesellschafts- und Lebensform charakterisierende Werte und Normen aufgeführt. Durch Institutionen und Verbände lässt sich die Entwicklung und Gestaltung einer zivilgesellschaftlichen Gemeinschaft prägen. Die Lebensform betont die Werte, die sich durch einen täglichen humanen Umgang, gegenseitiger Achtung, Wertschätzung und Gemeinschaftssinn, Respekt und Toleranz vor Geschlecht und Religionsvielfalt, kennzeichnen.

### **Die demokratische Methode**

Der folgende Kontext versteht sich politisch wie pädagogisch als demokratische Methode.

Das heißt, die Demokratie soll den Bürgern ermöglichen zu partizipieren, Minderheiten sollen miteinbezogen werden, das Verfahren zu Entscheidungen soll unter dem Aspekt von Gerechtigkeit gelten. Finanzielle Mittel gilt es adäquat und diskret zu verwenden.

Durch Öffentlichkeit soll Transparenz erzeugt werden und die Legitimität von Recht und Moral soll Maßstab für Institutionen und des Handelns sein.



## **Demokratie-Lernen**

Zunächst wird die Notwendigkeit, Demokratie zu lernen und zu leben festgehalten.

Der selbstverständliche, wertschätzende und respektvolle Umgang miteinander, beschreibt eine Komponente der grundlegenden Verhaltensgewohnheiten der Demokratie.

Das Aufwachsen unter demokratischen Verhältnissen, wie beschrieben, trägt zur demokratischen Einstellung bei. Das Erlernen demokratischer Handlungskompetenzen, die die Fähigkeit entwickeln sollen, sich der historischen Bedeutung, Normen, Grundsätze und Fakten bewusst zu werden. Demokratie-Lernen wird als wichtiges Ziel für Schule und Jugendbildung artikuliert. Der Lernprozess endet nie und durch Auftreten immer neuer Probleme, durch sich ändernde Situationen, politisch oder gesellschaftlich, werden verschiedenste Lösungsmöglichkeiten erfordert. Welche Einstellung Kinder und Jugendliche letztlich zur Demokratie haben, hängt im großen Maße von der Umsetzung durch die Schule ab.

Das Erfahren von Demokratie kennzeichnet sich durch die Integration, Anerkennung und Verantwortung in der Demokratie durch Erfahrung.

Das schulen von Vertrauen der Selbstwirksamkeit durch freiwilliges Übernehmen von Aufgaben im Gemeinwesen, hat den Effekt, zwischen Abgrenzung und Zugehörigkeit unterscheiden zu können. Durch Aufklärung und Anerkennung werden somit Alternativen zur Gewalt, Fremdenhass und Rechtsextremismus hergestellt.

Die Verbindung von Demokratie lernen und leben wird gefordert, sodass die Schule durch Projekte und Leistungen den Schülern Wertschätzung und Anerkennung gegenübergebracht wird. Die Mitwirkung auf verschiedenen Ebenen des schulischen Alltags soll dazu dienen, dass Schüler wie auch Lehrer sich Aufgaben und Problemen des Gemeinwesens widmen.

Im Abschluss wird die Bedeutung demokratischer Erziehung und politischer Bildung betont. Alle Anstrengungen von Seiten des Staates und Gesellschaft sind dazu aufgefordert ihre Unterstützung dahingehend zu intensivieren (vgl. Magdeburger Manifest 2005 in Edelstein 2009, S. 234).

Die inhaltlichen Aussagen orientieren sich stark am Dokument des Magdeburger Manifests. Es ist festzuhalten, dass der Kontext sich darauf bezieht, Kinder und Jugendliche, je nach Entwicklungsstufe, durch Institutionen wie der Schule, ein demokratisches Bewusstsein zu entwickeln, um sich zukünftig in der Gesellschaft zu orientieren. Die jungen Menschen der demokratisch geprägten Gesellschaft, sollen Handlungskompetenzen erlernen und Anerkennung



sowie Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen und erfahren.

Damit wird unter anderem präventiv gegen Rassismus und den Gebrauch von Gewalt, ob psychischer oder physischer Art, vorgebeugt. Da davon auszugehen ist, dass immer neue Probleme in der Gesellschaft und Politik auftreten werden, sind neue Wege zur Lösung der Bewältigung dieser gefragt. Das Demokratie-Lernen stellt eine wichtige Aufgabe für Schule und die Heranwachsenden dar. Diese soll durch eine entsprechend artikulierte Jugendbildung als wichtiges Ziel gelten. Weiterhin wird dazu aufgerufen, dass der Staat die pädagogisch demokratische Erziehung möglichst fördert und unterstützt, um diese Ziele tatsächlich zu erreichen.

### **1.3 Das Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und Demokratie**

Im kommenden Teilabschnitt wird der Fokus auf die Soziale Arbeit im Kontext zur Demokratie gerichtet. Dabei soll es um den grundsätzlichen Auftrag von Sozialer Arbeit in der BRD gehen und der Verortung Sozialer Arbeit, anhand der Citizenship Theorie Konstrukte nach T.H. Marshall. Es gilt darauf hinzuweisen, dass die Ausrichtung Sozialer Arbeit umfassend ist aufgrund verschiedenster Einflüsse wie Globalisierung, aktuelle Bildungsfragen etc. sodass nur ein kleiner Ansatz verfolgt werden kann. Bei Interesse der Wechselwirkungen zwischen Sozialer Arbeit und Demokratie empfiehlt sich die Literatur „ Soziale Arbeit und Demokratie“ von Thomas Geisen (Hrsg.).

Die Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland ist geknüpft an den Wohlfahrtsstaat der als Sozialstaat verstanden wird. Nach Geisen/ Kessl/ Olk und Schnurr in „ Soziale Arbeit und Demokratie: Zur notwendigen Bestimmung eines weitgehend unbestimmten Zusammenhangs“ wird dargestellt, dass dem Wohlfahrtsstaat in seinem Verständnis eine Doppeldeutigkeit anhaftet. Man kann ihn als Instrument zur Herrschafts- und Machtausübung verstehen. Wiederum ist es eine für die Öffentlichkeit relevante Lösung um soziale Probleme zu behandeln oder präventiv entgegenzuwirken. An diesem Punkt bildet sich die Soziale Arbeit als Organisation heraus, die sich mit der Unterstützung, Hilfe und Einflussnahme an Prozessen menschlicher Lebensweisen beschäftigt. Um dies etwas konkreter zu beschreiben haben die Autoren den Dienst der Sozialen Arbeit zusammengefasst.

So richtet sich Soziale Arbeit vor allem auf soziale Probleme, die sich durch Arbeitslosigkeit oder Armut als Lebenslagen definiert. Weiterhin wird sich auf die Prävention sozialer Konflikte und Probleme von Heranwachsenden mittels Schulsozialarbeit, oder offener Kinder- und Jugendarbeit konzentriert. Ziel der Sozialen Arbeit ist es, den Menschen, die gefährdet sind einen gesellschaftlich-normativ abweichenden Lebensstil zu entwickeln, durch Methoden und

Instrumente der Profession, systemvereinbarte Formen der Lebensführung wieder näher zu bringen. Die Soziale Arbeit wirkt Lebensweltorientiert und versucht mittels angepasster Ressourcenplanung, Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten (vgl. Geisen/Kessl/Olk/Schnurr 2013, S. 12f.).

Überleitend zu den Citizenship Konstrukten in denen Soziale Arbeit speziell ausgerichtet ist, wäre angebracht kurz anzubringen was mit Citizenship gemeint ist. Thomas Olk und Maksim Hübenthal setzen sich in „Soziale Arbeit und Demokratie“ mit diesem auseinander.

Die Citizenship Theorie geht auf den Engländer T.H. Marshall zurück. Diese befasst sich mit der Staatsbürgerschaft und deren Status von bürgerlichen, sozialen und politischen Rechten.

So halten Olk und Hübenthal fest, dass für die inhaltliche Erfassung von Staatsbürgerschaft unter Konkretisierung der Rechte und Pflichten, die geschichtlichen Verläufe analysiert und weiterhin der Bezug zum Bürgerstatus in der entsprechenden Gesellschaft berücksichtigt werden müssen.

Letztlich geht es nicht einzig und allein um die reine gesetzmäßige Festlegung um den vollen Bürgerstatus zu erreichen. Die Organe des Staatsapparates müssen so ausgelegt sein, dass allen Bürgern die Gelegenheit eingeräumt wird, ihre Rechte wahrzunehmen. Daher wird eine politisch organisierte Institution, ein unbefangenes Gerichtswesen, sowie ein entsprechend fähiger Wohlfahrtsstaatlicher Hilfeapparat vorausgesetzt (vgl. Olk/Hübenthal 2013, S. 273).

Die Soziale Arbeit kristallisiert sich in dem Falle durch die Institution des Wohlfahrtsstaates anhand der sozialen Rechte heraus. Neben der Sozialpolitik befasst sich dagegen die Soziale Arbeit mit der Erbringung materieller Leistungen der Hilfe und die auf den Menschen ausgerichtete soziale Profession. Unter dem Stichwort der Bildung erweitert die Soziale Arbeit ihr Aufgabengebiet im Bereich der Erziehung und non-formaler Bildung. Konkrete Arbeitsfelder wären beispielsweise die frühkindliche Fürsorge und Betreuung, offene Kinder- und Jugendarbeit oder die Schulsozialarbeit. Die Soziale Arbeit erbringt Leistungen die der Demokratie nützen. Mittels der sozialen Rechte können Bürger wieder an ihre Rolle des Staatsbürgers anknüpfen um letztlich auf politischer Ebene partizipieren. (vgl. Olk/Hübenthal 2013, S. 275f.)

Die folgenden vier Citizenship Konzepte sollen aufzeigen, wie sich Soziale Arbeit orientiert und wie sie entsprechende Dienstleistung im Sinne der Erfüllung des Konstruktes auslegt.

- sozio-liberal Citizenship – Sozialhilfeanspruch,  
Rolle des versorgenden Wohlfahrtstaates
- „aktiviertes“ Citizenship – Rechte werden durch  
Pflichterfüllung erworben oder eingeräumt

- neo-liberal Citizenship – Konsumorientierte Bürgerrolle, dichter am Markt als am Staat verankert
- republikanisches Citizenship – Bürgerliche Mitbestimmung- und Gestaltung an öffentlichen Debatten, soziale Bewegungen und Initiativen

Hat die Soziale Arbeit das sozio-liberale Citizenship Modell als Maßgabe, so wäre ihr Aufgabengebiet die Bereitstellung von Ressourcen und Diensten um den Bürgern zu ermöglichen, auf politischer Ebene und am Arbeitsbeschäftigungssystem mitzuwirken. Das Recht auf politische Partizipation bleibt dabei dem Bürger selbst überlassen.

Im „aktivierten“ Modell ist die Soziale Arbeit danach ausgerichtet, den Klienten die Förderung zu gesellschaftlicher Verantwortung und die Notwendigkeit der Ausübung ihrer Bürgerpflichten näher zu bringen.

Das Konsumorientierte neo-liberale Modell dagegen sieht vor, dass die Klienten zu „Kunden“ verändert werden. Soziale Arbeit soll in dem Falle die Kunden gesellschaftlich näher an die Märkte orientieren.

Das letzte Modell, das republikanische Citizenship gibt der Sozialen Arbeit die Richtung zu politisch aktiver Staatsbürgersrolle vor. Damit ist gemeint, dass Klientel dazu zu ermutigen sich an Entscheidungsprozessen, sozialpädagogischen Diensten und Einrichtungen zu beteiligen und politisch zu partizipieren.

In der Bundesrepublik gilt keines der vier beschriebenen Konstrukte als absolutes Modell. Eher hat sich eine Mischung all dieser Modelle herausgebildet, an der sich die Soziale Arbeit in der demokratischen Dimension festmachen lässt.

Daraus lässt sich nach Auffassung Olks und Hübenthals schließen, dass die Soziale Arbeit in Deutschland die Aufgabe hat, die Klienten als Bürger mit Anspruchsrechten zu betrachten, die unter anderem als Verbraucher und Kunde gelten. Diese zur Willensbildung- und an Entscheidungsprozessen berechtigten Bürger sind weiterhin durch die Profession Sozialer Arbeit politisch zu befähigen und zu adressieren (vgl. Olk/Hübenthal 2013, S.278).

Die Soziale Arbeit ist an den Sozialstaat geknüpft, der ihr die Autorisierung zum Handeln erteilt. Neben der Sozialpolitik ist sie dazu angehalten, im Sinne der Demokratie, als helfendes Organ für die Gesellschaft zu fungieren. Damit lässt sich das Wirken und der Auftrag Sozialer Arbeit auf die Interessen der Demokratie zurückführen.

## 2. Demokratiekompetenz

### 2.1 Annäherung zum Verständnis der Demokratiekompetenz

Der Begriff Demokratiekompetenz ist umstritten. Dies wird im Folgenden ersichtlich, da sich auch hier die Verfechter der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik der Problematik annehmen. Im Laufe der Annäherung des Verständnisses werden Zwei verschiedene Kompetenzkataloge, oder auch Konzepte vorgestellt, um erkennbar zu machen, dass der Begriff der Demokratiekompetenz, aufgrund der Vielfalt an Theorien und Ansätze, aktuell diskutiert wird.

In „Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung?“ ist Sybille Reinhard der Auffassung, dass der Entwicklungs- und Lernprozess zum Kompetenzerwerb über den Weg direkter Vermittlung von Nahraum und erfahrbaren Raum führt.

Sie fügt hinzu, dass die Teilkompetenzen der sozialwissenschaftlichen Analyse, die Fähigkeit der Funktionen- bzw. Perspektivenübernahme, Urteilsfähigkeit politisch-moralischer Natur und politische Handlungsfähigkeit durch Partizipation, die Teilkompetenzen bezeichnen, die vielfältige Ansätze in der Literatur aufzeigen. Lediglich die Konfliktfähigkeit sei die Schlüsselkompetenz, die die Domäne der Demokratie ausmache, diese sei jedoch unzureichend behandelt worden (vgl. Reinhard 2010, S. 139).

Michael May stellt in „Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und Kompetenzmodell empirischer Studien im Vergleich“ fest, dass die kompetenzorientierte, politische sowie demokratische Bildung, empirisch und konzeptionell erst am Anfang stünde.

Er ist der Auffassung, dass demokratische Systeme sich durch Autonomie, Gleichberechtigung und Offenheit, in Hinblick auf zwischenmenschliches Zusammenleben kennzeichnen.

Das System benötige daher die Bürger, die für die praktische Umsetzung sorgen und über Kompetenzfähigkeiten der kritischen und eigenständigen Beteiligung verfügen. Der kompetenzorientierte Ansatz erreicht damit die Integration des Menschen in ein politisch-demokratisches System und sorgt wiederum für ein politisch-demokratisches Identitätsbewusstsein (vgl. May 2010, S. 157).

Auf die Frage hin, was Kompetenzen sind, bleibe ich vorerst bei Michael May.

Er erörtert den Begriffsverständnis das Theorem Kompetenz in Zwei Teilbereiche.

Der erste Zugang beschreibt die Begrifflichkeit der Domäne. Diese ist als sozialer oder logischer

Anwendungsbereich zu verstehen. Das heißt, um diese Anforderung zu erfüllen, bedarf es grundlegender psychischer Voraussetzungen. Er verdeutlicht dieses sinnbildlich mit der Funktion eines Schachspiels, denn um an einer Sitzung teilzunehmen, bedarf es der Kenntnis und Berücksichtigung des auf das Spiel bezogenen Reglements. Man muss also in der Lage sein, aufgrund der spezifischen Ausgangssituation, unter Einhaltung der Regeln, die eigenen Ziele kognitiv angemessen zu erreichen, die den Sieg des Spiels als Resultat haben.

Der Zweite Zugang vermittelt die individuelle Lernlogik, aufbauend auf die durch den ersten Zugang beschriebene Voraussetzung der Sachlogik. Es geht zwar um Systembezogene Kompetenzen, aber in Hinblick auf die Institution Schule, können diese nicht einfach bei den Schülern aktiviert werden. Der Grund hierfür liegt bei den individuellen Gefühlen und persönlichen Einstellungen der Schüler zum Politischen. Das heißt, die Durchsetzung angestrebter Kompetenzen, wird durch die politischen Vorstellungen und von Vorurteilen behafteten Ansichten der Schüler blockiert. Das bedeutet, dass Lernende die allgemeine Gültigkeit von Gesetzen nicht im rechtlichen Kontext auffassen, sondern eher in einem sozialen, moralischen Sinne interpretieren (vgl. May 2010, S. 158).

Michael May fasst den Kompetenzbegriff schlüssig in einem Satz zusammen:

*„Kompetenzen erscheinen als gewordene psychische Disposition, die unter Beachtung von individuellen Ausgangslagen erst entwickelt und gelernt werden müssen.“* (May 2010, S. 158)

Damit klärt er die Zwei Zugänge. Die Voraussetzung der domänenspezifischen Sachlogik muss zwar gewährleistet sein, dennoch lässt sich die Umsetzung von Kompetenzen erst durch das Lernen, unter Berücksichtigung der Individualität des Einzelnen realisieren.

Nun gilt sich den Kompetenzkatalogen und Konzepten zu widmen, um die Ansatzpunkte von Demokratiepädagogik und Politikdidaktik sichtbar zu machen.

Die Kompetenzkataloge wurden von Hermann Veith in „Das Konzept der Demokratiekompetenz“ für eine kompakte Übersicht zusammengetragen. Er greift den Demokratiekatalog nach Haan/Edelstein und Eikel auf.

Im Jahre 2007 entstand das Kompetenzmodell der AG „Qualität und Kompetenzen“, neben dem Katalog des BLK Programms. Das Instrument dient der Erfassung von Demokratiekompetenz. Die demokratischen Teilkompetenzen wurden unterteilt in Sach- und Methodenkompetenz, Selbst-, und Sozialkompetenz. Die Drei Rubriken haben weitere Teilkompetenzen inne.

Die erste Rubrik wird gelistet in den Aufbau von demokratierelevanten Deutungs- und Orientierungswissen, die Beurteilung und das Erkennen von Handlungsproblemen. Darauf aufbauend soll durch Öffentlichkeit, strukturierte Abhandlungen und Realisierung von Projekten hergestellt werden.

Die Sozialkompetenzen kennzeichnen sich durch kooperatives Ausmachen von Zielen, Unterschiede sollen toleriert werden und Konflikte gewaltlos, kommunikativ fair behandelt werden. Gemeinnütziges Verhalten und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für andere gehören, wie Empathie, ebenfalls dazu.

Der dritte Abschnitt der Selbstkompetenzen ist untergliedert in verbales Einstehen und Verteidigen eigener Interessen, sowie auch für demokratisch relevante Entscheidungsverfahren, Partizipation, zeigen von Initiative und reflektive Fähigkeiten zu eigenen Meinungen und Überzeugungen (vgl. Haan/Edelstein/Eikel 2007 in Veith 2010, S. 147).

Veith stellt den Katalog der Politikkompetenz nach Wolfgang Sander gegenüberstellend dar. Einen etwas anderen Ansatz haben Peter Massing und Wolfgang Sander, im Auftrag der GPJE, verfolgt, durch das als „Entwurf“ bekannte Konzept, das 2004 veröffentlicht wurde. Sie orientierten sich an dem Leitbegriff „bürgerlicher Mündigkeit“. Sie waren der Meinung, dass dieser speziell Politikwissen voraussetzt.

Weitere Kompetenzen teilen sich in politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten auf.

Politische Urteilsfähigkeit meint, das gefilterte Verstehen von politischen Modellen, Inhalten und Prozessen, sowie Entscheidungsanalysen und strukturiertes Verstehen von Schwierigkeiten.

Die politische Handlungsfähigkeit erfordert das Durchsetzen eigener Meinungen durch Argumentation, Offenheit und Liberalität, Konfliktfähigkeit, Erfassen von Interessen und situationsbedingtes angemessenes aber durchsetzendes Verhalten.

Methodische Fähigkeiten beinhalten das Interpretationsverständnis von Fachtexten, lernen demokratischer Artikulation, sowie Fähigkeiten des Weiterlernens.

Die GPJE hat den Begriff Demokratiekompetenz jedoch als Ziel politischen Lernens abgelehnt, da dieser politikwissenschaftlich oder demokratietheoretisch nicht ausreichend fundiert ist (vgl. Sander 2007 in Veith 2010, S. 148).

Man hat sich später darauf verständigt, den „Entwurf“ unter klarer Distanzierung und Abgrenzung zu den Auffassungen der Demokratiepädagogik, als „Politikkompetenz“ neu zu formulieren (Vgl. Weißeno 2008 in Veith 2010, S. 151).

Die beiden im Vergleich stehenden Kompetenzkonzepte dienen als Einblick in die vielfach diskutierte Debatte um das Verständnis von Demokratiekompetenz. Weiterhin kann man in den beiden gegenüberstehenden Beispielen erkennen, dass trotz anders formulierter Oberbegriffe der Hauptkriterien, die Teilkompetenzen sich zu teilen wiederfinden lassen.

Lenkt man den Blick mit Berücksichtigung des Demokratielernens auf die bereits im Überblick zusammengefassten Demokratieebenen Himmelmanns, lässt sich der Inhalt Hermann Veiths folgendermaßen miteinbeziehen.

Er sagt, dass die Ansichten Himmelmanns nicht nur den Umfang und die Tiefe unterscheidbarer Demokratieformen beschreiben, sondern auch ein auf die politische Bildung fachbezogenes Schema bilden. Veith meint, dass die Förderung demokratischen Lernens in der Lebensform, sozialen Umgang durch die Eröffnung schulkultureller Gestaltungsräume beschreibt.

Das praktische Erfahren in der Auseinandersetzung mit einem Spektrum an Vielfalt und Interessenkonflikten bezieht die Gesellschaftsform mit ein. Das Anerkennen und Akzeptieren des Staatsapparates und der Struktur meint die Herrschaftsform. Die vierte Instanz betrifft das Demokratie-Lernen selbst, sprich die Entwicklung eines Bewusstseins, für die auf die Herausbildungen der Dynamiken und Vorgänge betreffenden Globalisierung.

Es filtern sich, basierend auf die vier Lernbereiche, folgende Kompetenzen heraus.

Die kognitiven Fähigkeiten beinhalten Unterscheidungs- und Problemlösefähigkeit, Kritik und Sachverständnis. Anerkennung, Respekt, Vertrauen und Wertschätzung sind Voraussetzungen für die gefühlsbetonte moralische Einstellung. Die praktisch-instrumentellen Fertigkeiten erfordern dagegen Kooperations- und Konfliktfähigkeit, die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, wie auch Gemeinschaftssinn und Empathie (vgl. Veith 2010, S. 150).

Erkennbar wird auch hier, vergleichend zu den Kompetenzkonzepten, dass die geforderten Eigenschaften sich wiederholen, bzw. aufgegriffen werden. Man kann also zu dem Schluss kommen, dass die Demokratiekompetenz die Grundlagenanforderungen, oder – kenntnisse ausmachen, um den Bürger dazu zu befähigen, die Potenziale politischer Instanz zu nutzen.



Dessen Institutionen sind auf Öffentlichkeit ausgerichtet und gesellschaftliche Angelegenheiten werden durch gemeinsame Regelungen bestimmt. Die Fähigkeiten setzen weiterhin zweckmäßige, gewaltfreie und verbindliche Lösungen und Wege, bei aufkommenden Interessen- und Meinungskonflikten zwischen Personen oder Gemeinschaft, voraus (vgl. Beutel/Buhl/Fauser/Veith 2009 in Veith 2010, S. 153).

Die inhaltlichen Ergebnisse um den Begriff Demokratiekompetenz lassen darauf schließen, dass eine einheitliche Definition bis heute nicht formuliert wurde, unter anderem aufgrund der noch anhaltenden Debatten zwischen der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik.

Die Kernkompetenzen, die in der Institution Schule, zur Befähigung und Entwicklung der Schüler mit Blick auf demokratiepolitische Bildung, sowie Verhaltensweisen, zusätzlich im gesellschaftlichen Kontext, eine Notwendigkeit darstellen, hat Veith nach Himmelmann kompakt erörtert. Nach meiner Auffassung, beschreiben die erforderlichen Kompetenzen zum Demokratie – Lernen, nach Hermann Veith, die Dimensionen der Demokratieebenen, trefflich mit den darauf abgezielten Kompetenzen. Um die Ebenen mit eigenen Worten anhand von Teilkompetenzen zu beschreiben, geht die Mikroebene mit den Selbstkompetenzen einher, die Mesoebene bedient die Sozialkompetenzen im Sinne von Konfliktfähigkeit und die Makroebene beinhaltet die politische Urteilsfähigkeit, das Anerkennen und Akzeptieren politischer Abhandlungen, Prozesse und Ordnung.

Letztlich beschreiben diese Kompetenzen die Fähigkeiten, die die Kinder und Jugendlichen im Sinne von Demokratie-Lernen erwerben und verbessern sollen, um sie darin zu unterstützen ein demokratisches Bewusstsein zu entwickeln.

## 2.2 Kompetenzniveaus

Der Abschnitt der Kompetenzniveaus richtet sich nach dem Recht an Kompetenzerwerb, dass Schülerinnen und Schüler gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland haben.

Zur Klärung was Kompetenzniveaus sind und worauf sie abzielen, berufe ich mich auf Gerhard de Haan in „Was bedeutet Kompetenzerwerb?“.

Er beschreibt, dass die Kompetenzniveaus sich in Minimal-, Regel-, und Maximalniveaus differenzieren lassen. Anhand eines Beispiels der Schweiz ist positiv hervorzuheben, dass die geltenden Minimalniveaus den Kindern und Jugendlichen das Recht einräumen, die konkreten Niveaus der Kompetenzen tatsächlich zu erreichen. Das bedeutet, die Bildungseinrichtungen, sowie das Personal, die Lehrkräfte, haben den Auftrag, dafür zu sorgen, dass die Schüler die



Niveaus auch erreichen. Deutschland orientiert sich dagegen an die Regelniveaus. Der Unterschied zur Schweiz besteht darin, nicht den einzelnen Schüler zum Erreichen der Kompetenzen zu befähigen, sondern es zählt das Erzielen eines Durchschnittsniveaus innerhalb einer Klasse (vgl. de Haan 2007, S. 19).

An dieser Stelle lässt sich vermuten, in welche Richtung die Probleme, die sich dadurch einstellen, gehen könnten. Wenn der reine Durchschnitt die Prämisse stellt, dann resultieren daraus prinzipiell Teilbereiche, die dem Über- oder Unterdurchschnitt angehörig sind. Auf diese Problematik geht de Haan im Folgenden ein.

Er sieht die Schwierigkeit in der demokratischen Handlungskompetenz. Man könne möglicherweise sein Leben in einer humanen Gesellschaft gut verbringen, jedoch fehlt die Dimension demokratischen Handelns, sodass sich Missstände einstellen, da die Fähigkeit unzureichend geschult wurde (ebenda).

Man könnte diesen Vergleich so interpretieren, dass ohne ausreichende Schulung demokratischer Handlungskompetenz, als Konsequenz des geltenden Regelniveaus, der Gang zur Wahlurne auf der in Gefahr sein könnte.

Trotz dieser von Gerhard de Haan formulierten Bedenken, weist er darauf hin, dass das individuelle Recht zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenz immer noch eine hohe Geltung besitzt. Dies stützt er auf die von der OECD festgelegten Bildungsziele, die alle Mitwirkenden im Bereich von Bildungsmaßnahmen, nicht nur die Institution Schule, zur Einhaltung verpflichtet (vgl. de Haan 2007, S. 20). OECD bezeichnet die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. De Haan vergleicht nach Artikel 26 der OECD aus dem Jahr 2002, Schlüsselkompetenzen, die das Recht auf demokratisches Handeln, die Einhaltung der Menschenrechte und zuletzt Prozesse zur Beförderung nachhaltiger Entwicklung beschreiben (vgl. OECD, Art. 26 in de Haan 2007, S. 20).

Die von der OECD verankerten Kernkompetenzen lassen sich nach Gerhard de Haan wieder in die bereits bekannten Teilbereiche der Demokratiekompetenz untergliedern.

Schülerinnen und Schüler besitzen das Recht auf Erwerb der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie dazu befähigen, ihr gesellschaftliches und individuelles Leben zu gestalten. Darin enthalten ist, dass sie in der Lage sind, sich für eine demokratische Gesellschaft einzusetzen, im Sinne von politischer Einflussnahme und Partizipation von Entscheidungsprozessen.

Darüber hinaus, werden für zivilgesellschaftliches Engagement, das Eintreten gegen

Denunziation Anderer und für die Gleichberechtigung vorausgesetzt, sowie Konfliktfähigkeit zur Umsetzung von Mitbestimmungsrechten (ebenda).

Festzustellen ist, dass die Art der Kompetenzniveaus im Bereich der Bildungsdimension einen erheblichen Unterschied auszumachen scheinen, wie sich anhand des Beispiels der Schweiz erkennen lässt. Trotz dessen spiegeln die von der OECD bestimmten Schlüsselkompetenzen, der alle Anbieter von Bildungsmaßnahmen untergeordnet sind, die Prämissen zur Förderung des Demokratielernens wieder.

## 2.3 Kompetenzmodellierung

Abschließend zum Themengebiet der Kompetenzen werden die Modelle der Konfliktkompetenz, Urteilskompetenz und der Analysekompetenz etwas näher vorgestellt. Sie wurden aufgrund jüngerer empirischer Studien untersucht, mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler durch die Ausprägungen der Kompetenzen einer Kompetenzskala zu zuordnen. Die empirische Erfassung der Kompetenzen dient der Bestimmung des Kompetenzniveaus der Schüler.

Im Folgenden wird Michael May in seiner Literatur „Demokratiefähigkeit – Kompetenz-theoretischer Ansatz“ auf die Studien von Sabine Manzel, Andreas Petrik und Anke Götzmann eingehen und diese vergleichend veranschaulichen.

### 2.3.1 Urteilskompetenz

Michael May erläutert die Studie von Sabine Manzel. In dieser geht es um die Modellierung politischer Urteilskompetenz, mithilfe von Fragebögen. Diese beinhalteten im Rahmen der genormten Untersuchung, offene und geschlossene Antwortmöglichkeiten (vgl. May 2010, S. 163). May vergleicht die Annahme von Manzel, dass In ihrem internetgestützten Unterricht, politische Urteilsfähigkeit auf die progressive Graduierung von politischem Verständnis, politischer Analyse und Urteilsvermögen basiert (vgl. Manzel 2008 in May 2010, S. 164).

Die Vermutung Manzels, politisches Verstehen sei einfacher zu leisten als politisches Urteilen oder Analysieren, wurde durch die resultierende Auswertung, der Zuweisung von Kompetenz-niveaus, auf spezifische und theoriegestützte Aufgabentypen, bestätigt.

Das heißt, die prozentuale Schnittmenge ergab, dass Aufgabenbereiche zum Verstehen von allen Schülern gelöst wurden, jedoch fielen die Ergebnisse zu politischen Analysen oder Urteilen ab. Diesbezüglich ist es möglich, Klassen und Schüler anhand dieser Niveaus einzuordnen.

Dennoch kritisiert May, dass die Voraussetzungen politischer Urteilskompetenz zwar im Sinne der Niveaubildung beleuchtet, aber nicht deren Ausprägungen erörtert werden.

Damit meint er, wie sich zum Beispiel ein politisches Urteil zwischen Angemessen und weniger Angemessen unterscheiden lässt.

Anhand dieser Erkenntnisse konstatiert Michael May, dass der taxonomische Ansatz, die politische Urteilskompetenz, valide und empirisch korrekt herleitet. Von der Kompetenz des Verstehens, der Analyse bis zur Urteilskompetenz. Er meint, dass mit diesem Ansatz, sich sowohl Fragen nach Lernmethoden, als auch Leistungsniveaus nachgehen lassen (vgl. May 2010, S. 169).

### 2.3.2 Konfliktkompetenz

Andreas Petrik widmete sich 2007 in seiner qualitativen Studie der Konfliktkompetenz und schlug ein vierstufen Kompetenzmodell vor.

Das Modell baut auf die strukturierenden Kriterien des personalen-, öffentlich-parteilichen-, institutionellen- und systemischen Denkens auf.

Diese wurde anhand einer Dorfgründungssimulation, empirisch differenziert, erweitert und bestätigt. Ihm war es möglich den Bildungsgang, in Hinblick auf die Konfliktkompetenz, dreier Schüler zu rekonstruieren.

May beschreibt, dass die Bildungsprozesse längs der vier festgelegten Kompetenzniveaus verlaufen. Wieder merkt er an, dass die Prämisse auf die Ausprägungen der Konfliktkompetenz gelegt wird, als auf dessen Voraussetzungen.

Die Niveaus orientieren sich an kognitive Prozesse sozialer Perspektivenübernahmefähigkeit. Das heißt, der Konfliktkompetenz gelingt die Einbeziehung von Lösungsmethoden und Konfliktdefinition ausgehend von einer eigennützig geprägten Wahrnehmung der gesellschaftlichen Umwelt (vgl. May 2010, S. 166).

Die Überwindung der Perspektivenübernahme ausgehend von der Person bis zur Gruppe und darüber hinaus zum Staatsapparat, ermöglicht die Bewältigung von Konfliktzuständen durch Lösungsverfahren. Die Kompetenzniveaus stellen verschiedene und spezielle Stufen der Entwicklung dar. Diese Lernprozesse können Anregung für optimierte Unterrichtsstrukturen liefern (vgl. May 2010, S. 169).

### 2.3.3 Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz

Die sozialwissenschaftliche Analysekompetenz orientiert sich nach der Untersuchung von Anke Götzmann, 2008. Der Begriff der Analyse wird im Kontext zu Michael Mays Beschreibung von Basiskonzepten genutzt, diese sind im Zusammenhang mit der politischen und sozialen Welt zu verstehen. Daher wird Analysekompetenz im Folgenden unter Verwendung von Basiskonzepten graduert.

Anke Götzmann hat in ihrer quantitativen Studie, 872 Schüler der Klassenstufe Eins und Vier, mithilfe vollstandardisierter Interviews befragt. Die Untersuchung umfasste Basiskonzepte zu Krieg, Gesellschaft, Wahlen und Macht, diese wurden differenziert in Alter und Geschlecht der Kinder. Dabei wurde ersichtlich, dass jüngere SchülerInnen weniger umfassende Konzepte aufweisen als ältere. Jüngere Schüler analysieren politische und soziale Themenbereiche subjektiv orientiert, aber dennoch aus wissenschaftlicher Analyse, resultieren dabei eher Misskonzepte und unüberlegte Theorien. Dagegen sind ältere Schüler in der Lage über Konzepte zu verfügen, die umfangreicher, aufschlussreicher und fundierter sind.

Das Erreichen komplexerer Konzepte ergibt sich aus der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Der kognitive Entwicklungszustand wirkt sich auf die verschiedenen Voraussetzungen aus, wie z.B. die Wahrnehmung sozialer Realität durch die Überwindung von einem Individuum bezogenen zu einem transpersonalem Bewusstsein (vgl. May 2010, S. 168). May vergleicht den Konzeptwechsel nach Krüger, dass der Konzeptwechsel dann stattfindet, wenn sich die Unhaltbarkeit einer Theorie zur sozialen Realität einstellt.

Diese Entwicklung setzt die Erneuerung des Konzepts durch aktuelles Wissen voraus, um eine neue Wahrnehmung für die Sachlage zu erzielen (vgl. Krüger 2007 in May 2010, S. 169).

Mittels der Kompetenzmodellierung war es Ziel die verschiedenen Untersuchungen zur Bedeutung der ausgewählten Kompetenzen darzustellen. Weiterhin geht es inhaltlich um die Identifizierung der Kompetenzen, um daraus ein Kompetenzmodell zu entwickeln, dass eine Zusammenfassung der SchülerInnen in einer Kompetenzskala zum Ergebnis hat.

Für Demokratie-Lernen können diese Drei, auf Studien beruhenden, Teilkompetenzen als wertvoll angesehen werden. Wie Michael May erwähnte könnten neue Lernmethoden und -wege erschlossen, sowie Unterrichtsmodelle angeregt werden. Angesichts der Datierung der Studien wird ersichtlich, dass die Kompetenzmodellierung noch ein neues Forschungsfeld für die Sozial- und Politikwissenschaftler darstellt.

### **3. Eine Fallstudie zum Projektorientierten Demokratie-Lernen in der Institution Schule und demokratiekonzeptueller Diskurs**

#### **3.1 Projektorientiertes Beispiel zum Demokratie-Lernen**

Als theoretische Einführung für eine Verbindung der Drei Ebenen des Demokratielernens im Rahmen eines Schülerprojektes lässt sich das Beispiel von Volker Reinhardt in „Demokratie-Lernen und Politik-Lernen“ anführen.

Das Projekt beschreibt die Organisation einer Demonstration gegen Ausländerfeindlichkeit. Die Beteiligung hunderter Aktivisten ist das angestrebte Ziel des Projektes. Die Organisation umfasst die Einladung verschiedener Schulen, von denen Zehn kooperieren. Weiterhin wird um Unterstützung bei Druckereien, Medien und Banken geworben. Die Umsetzung und das Erzeugen von Aufmerksamkeit der Demonstration wurde mithilfe von Flyern, Plakaten und der Besorgung einer großen Lichterkette, realisiert. Der zeitliche Rahmen betrug Zwei Monate (vgl. Reinhardt 2012, S. 163).

Dieses Beispiel verdeutlicht die Verknüpfung der Ebenen wie folgt.

Die Herrschaftsform beschreibt das vertraut machen der Schüler mit der Asylpolitik, samt derer Auswirkungen auf die Asylbewerber. Unterstützend dazu integriert der Politiklehrer entsprechende Reflexionsphasen.

Weiterhin müssen die Schüler sich auf etwaige Widerstände bei den BürgerInnen, Schulen oder sonstigen zivilgesellschaftlichen Organisationen einstellen und lernen, ihre Interessen fachlich und rational argumentativ zu vertreten. Dies entspricht den Prinzipien der Gesellschaftsform.

Die Demokratie als Lebensform wird erkennbar dadurch, dass die Projektorganisation in der Verantwortung und Handlungsfreiheit der Schüler steht. Sie müssen die weiteren Prozesse durch demokratisches Abstimmen, Diskutieren und Entscheiden planen (vgl. Reinhardt 2005 in Reinhardt 2012, S. 163).

Das Beispiel der Projektbeschreibung mitsamt den geschilderten Prozessen lässt vermuten, dass die zur Durchführung erforderlichen Handlungsschritte, in die Drei Formen eingegliedert werden können.

## 3.2 Die Studie politikverbundter Projekte im Schweizer Kanton Luzern

Im Rahmen der politikverbundenen Projekte im Kanton Luzern handelt es sich um mehrere Einzelprojekte die Anschließend durch schriftliche Befragungen, der am Projekt teilnehmenden Lehrer, ausgewertet wurden. Volker Reinhard meint, dass politikverbundene Projekte folgendes Ziel haben sollten. Die Trennung politisch-demokratischer Bildung als Prinzip oder Fach sollten aufgehoben werden und eine Beziehung zwischen realer Politikerfahrung, Fach- und Politikunterricht stattfinden (vgl. Reinhardt 2012, S. 165). Volker Reinhardt bezieht sich auf die Erkenntnisse Pohls. Politisch verbundene Projektarbeit sollte für partizipative Prozesse eine motivierende Wirkung haben und im gleichen Zuge aufzeigen, wo die Grenzen von Konfliktlösungsmöglichkeiten in der vielfältigen Zivilgesellschaft liegen. (vgl. Pohl 2004 in Reinhardt 2012, S. 165).

### 3.2.1 Das Projekt

Es wird nun näher auf die Rahmenbedingungen der durchgeführten Projekte eingegangen.

15 Lehrerinnen und Lehrer erklärten sich bereit an der qualitativen Studie von Volker Reinhardt teilzunehmen. Im Unterschied zum deutschen Unterrichtsfach der Sozialkunde etwa, wird in der Schweiz das Doppelfach Geschichte/Politik gelehrt. Dieses vereint die beiden Bereiche, dennoch ist der Begriff Politik in dieser Bezeichnung eher nachrangig und wird traditionell Geschichte genannt, da der Inhalt auch größtenteils Geschichtsstoff behandelt. Die Projekte werden in der Sekundarstufe I erarbeitet und zeitlich in 8-10 Doppelstunden festgelegt. Zur Durchführung werden Kriterien bekanntgegeben, damit gewährleistet ist, dass die Einzelprojekte sich inhaltlich nicht vom Thema entfernen. Diese Bedingungen beinhalten die Auseinandersetzung mit einem politischen Thema. Reflexionsphasen durch die Lehrer sollen den Schülern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum politischen System näher bringen. Es sollen politische und gesellschaftliche Institutionen, bspw. Vereine, Verbände, oder Parteien eingebunden werden.

Die Nachvollziehbarkeit der Projektprozesse und -phasen muss gegeben sein. Es handelt sich insgesamt um Neun Projekte, von denen alle einen Bezug zur makropolitischen Perspektive haben, diese behandeln Themen wie Migration und Einbürgerung, kantonale Wahlen und Parteien, sowie die Gemeindeverwaltung.

Die mikropolitische Ebene wurde durch Veränderungen der Pausengestaltung, des Klassenzimmers oder der Einführung des Klassenrates wahrgenommen (vgl. Reinhardt 2012, S. 166f.).

### 3.2.2 Meinungen der Lehrer und Ergebnisse

Es folgen nun die Meinungen der LehrerInnen und die Zusammenfassung der Erkenntnisse.

Darauf wird sich die Schlussfolgerung beziehen.

Zur Frage der Relevanz politischer Bildung stimmten alle 15 LehrerInnen zu und weiter hielten 12 Teilnehmer, den Politikunterricht projektorientiert zu gestalten, als wichtig. Reinhardt merkt an, dass die Auswertung darauf hindeutet, das Lehrpersonal sehe in der politikvernetzten Projektarbeit, großes Potenzial für ihren Unterricht.

11 der 15 LehrerInnen vermerken die Gewinne von Kompetenzen der Schüler als positiv (vgl. Reinhardt 2012, S.165). Die ersten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass politikvernetzte Projektarbeit ein hilfreiches Instrument für die Institution Schule zum demokratie-Lernen sein kann.

Die Urteile und Meinungen der Lehrer fallen weitestgehend zuversichtlich aus. Sie halten die Form der Arbeitsweise als eine produktive und legitime Art des Unterrichts. Zwei Drittel befürworten die Verbindung von Politik- und Projektunterricht. Lehrperson Nummer 6 zieht den Schluss, die Arbeit politikorientierter Projekte räume die Möglichkeit ein, Demokratie zu erleben und zu erfahren. Es sei eine große Chance und vermittelt das Wissen nicht nur auf Papier oder im Rahmen von zu haltenden Vorträgen.

Die Lehrperson 9 äußert sich als eine der wenigen Stimmen kritisch zur Umsetzung des Projektes. Sie halte die politikvernetzte Projektarbeit für sehr anspruchsvoll, da der Lehrer immer aktuell über politische Geschehen informiert sein muss, um diese Bezüge zum System sinnvoll herzustellen. Weiterhin seien die Freiheiten der SchülerInnen im Rahmen der Projektarbeit sehr hoch (vgl. Reinhardt 2012, S. 169).

Daraus lässt sich schließen, dass die Struktur und Planung für die Durchführung eines politikvernetzten Projektes sehr wichtig ist und die Vorbereitung daher gut durchdacht sein muss. Dies könnte der geäußerten Kritik der Lehrperson 9 entgegenwirken.

Es wurde im Laufe der Auswertungen angemerkt, dass die LehrerInnen der Auffassung sind, politisches Basiswissen sei, bezogen auf die Projektarbeit, essenziell. So äußert sich die zweite Lehrperson der Befragung zur Thematik, dass die Schüler wenigstens die Projektrelevanten politischen Inhalte vermittelt bekommen sollten, bevor diese auch durchgeführt werden.

Weiter findet sie, dass es zur Allgemeinbildung der Schüler gehören sollte, ein Mindestwissen in Sachen Politik inne zu haben. Dadurch hätten die Schüler bereits bei der Wahl ihres Projektes die Möglichkeit, zu filtern, was in den Bereich der Politik gehöre und was nicht.

Weitergehend wirkt das reflexive Wissen, welches durch die Projektdurchführung und der Reflexionsphasen durch die Lehrer aktiviert wird. Gerade bei sich auftuenden Widerständen während der Projektarbeit, seitens politischer Institutionen oder Akteure, stellt die Reflexion für die Schüler ein wichtiges und hilfreiches Instrument dar, um mit Negativerfahrungen richtig umgehen zu können. Mit dieser Methodik, werden die Schüler regelmäßig mit ihren eigens gemachten Lernerfahrungen in reflektiver Art und Weise konfrontiert und dies fördert gegebenenfalls die Aufnahme von Wissen, so meint die Lehrperson 12.

Die Lehrpersonen 8 und 1 merken an, dass sie während der Projektzeit, neben den kognitiven Fähigkeiten, auch den Erwerb von Kompetenzen der Schüler erkennen können.

Beispielsweise wären zu nennen, Kenntnisse in strategischer Planung und Durchführung während der Gruppenarbeit, Verbesserung der Selbstständigkeit wie auch der Kommunikation, Themenrelevante Inhalte gezielt und richtig zu filtern und in der Gruppe den sozialen Umgang zu intensivieren.

Volker Reinhardt kommt anhand seiner Auswertungen der Studie zu der Erkenntnis, dass politikvernetzte Projektarbeit durchaus ein willkommenes Werkzeug zur Vermittlung politischen Wissens in der Institution Schule ist. Die Verknüpfung von Institutionellem Wissen und den praktischen Erfahrungen, unter Einhaltung regelmäßiger Reflexionen, halten die Lehrer für einen großen Vorteil (vgl. Reinhardt 2012, S. 169ff.).

Zusammenfassend kann man verschiedene positive Faktoren ausmachen. Durch die Reflexionsphasen und dem vorgeschalteten Vermitteln politischen Grundwissens, im Bereich der zur Wahl stehenden Themenbereiche, konnten Lernprozesse aktiviert werden. Zusätzlich werden bei den Schülern Schwachstellen sichtbar, an die man ansetzen könnte. Die Methode der politikvernetzten Projektarbeit ermöglicht die Kombination von theoretischem Politikwissen, der eigenverantwortlichen Projektarbeit, gruppenvernetzter konfliktlösungsorientierten Vorgehensweisen, wie auch dem Fakt, praktisch Tätig zu sein und etwas zu erarbeiten und deren Projektinhalte im Laufe der Phasen zu erleben und zu Verstehen.

Meines Erachtens trägt diese Form der Projektarbeit, durch die Verbindung von Theorie und Praxis, dazu bei, Lernprozesse zu aktivieren, Kompetenzen zu erlernen oder auszubauen.

Dabei begleitet der Lehrer die Schüler während der Projektphasen, aber räumt genügend Freiheit zur Selbstwirksamkeit durch Eigenverantwortung und gruppenorientierte Problemlösung ein.



### 3.3 Der Fall „Kastanie“

Das Folgende Beispiel dient der Veranschaulichung des Falles Kastanie. Weiterhin werden demokratiepädagogische und politikdidaktische Sichtweisen vorgestellt. Ich komme zur Darstellung zum Fall Kastanie, welcher von Andreas Petrik in „Am Anfang war die Politik“ beschrieben wird.

Es handelt sich um ein angrenzendes Grundstück des Friedrich-Schiller-Gymnasiums in Weimar, auf dem eine alte Kastanie steht. Dieses städtische Grundstück wurde von einem privaten Investor käuflich erworben. Ein anonym Brief kündigt an, die Fläche auf dem sich der Baum befindet, solle einem Wohnhaus und einer Tiefgarage weichen. Anhand dieser Situation organisieren sich einige Schüler des Gymnasiums und beschließen, sich für den Erhalt des Baumes einzusetzen. Sie organisieren daher Flugblätter, diskutieren die Problematik im Rahmen des Unterrichts, informieren die Besitzer angrenzender Grundstücke, sie schreiben Briefe an Presse, Oberbürgermeister und Teile der Bau- und Umweltverwaltung. Zusätzlich wird die Kastanie durch die Schüler mittels Überwachung geschützt. Dem Investor gelingt es jedoch die SchülerInnen zu umgehen und letztlich den Baum zu fällen.

Um der Enttäuschung der Schüler entgegenzuwirken, besucht der Oberbürgermeister die Schule und teilt mit, dass er gegen das Fällen des Baumes gewesen sei. Es kommt heraus, dass zwar das Grünflächenamt Einwände erhob, aber die Fällgenehmigung durch die Stadtverwaltung erfolgt ist. Weitere Enttäuschung entsteht, als der Bau- und Umweltdezernent nicht erläutern kann, warum der Baum nicht durch die Stadt als Vorbesitzer geschützt werden konnte. Er habe lediglich von Paragraphen und der Unterbreitung zur Anrufung von Petitionsausschüssen gesprochen. Die Schüler verstehen diese ganzen Vorgänge als eine im Vorhinein beschlossene Sache, worauf sich politische Frustration breit macht.

Weiterhin erreichen die aktiven SchülerInnen durch die Organisation von Kundgebungen im Rahmen der Schule das Interesse der Öffentlichkeit. Durch Beschwerdebriefe an den Oberbürgermeister und Leserbriefe an die Presse, gelingt es ihnen im Stadtparlament sprechen zu dürfen. Dies hat zur Folge, dass die Baumschutzordnung zukünftig durch die Verwaltung enger ausgelegt werden muss. Es konnten so mindesten 20 Bäume gerettet werden und die Schüler legen nun ihr Augenmerk auf die Begrünung des Schulhofes (vgl. Petrik 2010, S. 243).

### 3.3.1 Demokratiepädagogischer Ansatz

Andreas Petrik verdeutlicht den demokratiepädagogischen Ansatz des beschriebenen Ereignisses unter Berufung auf Beutel und Lokies als ein erfolgreiches Beispiel für gehaltvolles politisches Lernen und Handeln. Die Autoren bezeichnen den Glauben der Schüler, der Oberbürgermeister könne den Investor vor dem Fällen des Baumes abhalten als gutgläubig, jedoch haben sie Verständnis für die politische Frustration aufgrund des Handelns der Stadt (vgl. Beutel/Lokies 2001 in Petrik 2010, S. 243).

Sie sehen den ursprünglichen Erfolg der Jugendlichen nicht in der Demokratie als Herrschaftsform. Eher heben sie die Gesellschafts- und Lebensform, die durch das Engagement der Jugendlichen an ihrem Gymnasium und der demokratischen Öffentlichkeit geprägt ist, hervor (ebenda). Weiterhin lassen sich die SchülerInnen nicht weiter vom Scheitern auf politischer Ebene entmutigen. Sie erweitern stattdessen ihren Lebensraum Schule, durch eigenständiges und konstruktives Handeln, in Form von der Bepflanzung des Schulhofes (ebenda).

Petrik meint, dass die Demokratiepädagogen die institutionelle Politik als destruktiv, abstrakt und Jugendfern bezeichnen. Die demokratiepädagogische These würde also den Zustand einer zunehmenden Politikverstimtheit durch die PolitikerInnen bezeichnen (ebenda). Petrik stellt den inhaltlichen Vergleich zur Auffassung von Edelstein und Fauser dar. Das demokratiepädagogische Konzept wird als politikfern aber trotzdem politisch beschrieben.

Damit ist gemeint, dass das Konzept auf die Auseinandersetzung zwischen realen politischem Zustand und den Grundsätzen von Demokratie aufmerksam machen will (vgl. Edelstein/Fauser 2001 in Petrik 2010, S. 243).

Andreas Petrik weist darauf hin, dass der klassische Politikunterricht dies nicht schafft.

Die Schüler würden die Analyse makropolitische Fälle genauso als konfus verstehen wie den Mathematikunterricht zum Beispiel. Obwohl der politische Gedanke doch durch gesellschaftliche Handlungen dargestellt werden würde (vgl. Petrik 2010, S. 244).

Im Folgenden greift Petrik die Auffassungen John Deweys auf. So sollte zum demokratischen Handeln eine durch Pädagogen vorbereitende Phase im mikropolitischen Nahraum eingebunden werden. Dann haben die SchülerInnen die Gelegenheit die Demokratie zu erleben, als eine Form des Zusammenlebens, die es ermöglicht Erfahrungen miteinander und gemeinsam zu teilen (vgl. Dewey in Petrik 2010, S. 244).

Verknüpfend zu Deweys Aussage bezieht Petrik nochmals Edelstein und Fauser vergleichend in seiner Literatur mit ein. Sie meinen, dass die Kinder und Jugendlichen daher Verantwortung, Anerkennung sowie Zugehörigkeit und Mitwirkung kennen lernen. Darauf aufbauend sollen sie Loyalität zum politischen System, die dennoch kritisch geprägt ist, entwickeln.

Das Ziel führt zur differenziert-solidarischen Beteiligung ihrer fortwährenden Entwicklung (vgl. Edelstein/Fauser 2001 in Petrik 2010, S. 244). Aufgrund der Bezüge zum demokratiepädagogischen Ansatz, kommt Andreas Petrik im Fall Kastanie zu folgendem Schluss.

Die von den Schülern organisierte Begrünung des Schulhofgartens resultiert aus der gemachten Erfahrung der politischen Ernüchterung im genannten Fall. Sie schöpften daraus weitere Motivation zur Umsetzung und zeigen damit die innere Stütze der Demokratie. Diese wird verkörpert durch den gesellschaftlich vorangetriebenen Einsatz der Jugendlichen.

Mikropolitisch Handeln wie in dem Falle soll zu politisch längerfristiger Teilhabe befähigen und stärken (vgl. Petrik 2010, S. 244).

### 3.3.2 Politikdidaktischer Ansatz

Andreas Petrik stellt die kritische Auseinandersetzung nach dem didaktischen Ansatz von Gotthard Breit im Fall Kastanie dar. Breit ist der Meinung, dass es nicht ausreicht anhand von Engagement und Alltagserfahrungen, institutionelles Handeln entschieden und genau zu verstehen. Die Vorschaltung der vordidaktischen Phase, wie es das BLK Programm vertritt, würde die Erfahrungen demokratischen Handelns, politisch nicht genügend reflektieren (vgl. Breit 2005 in Petrik 2010, S. 245).

Dem wäre nach Petrik entgegenzuwirken, indem die Politiklehrer in gemeinsamer Kooperation mit den Akteuren die rechtlichen Rahmenbedingungen, Interessenlagen und Strategien für mögliche Argumentationen klären, um das Ausgangsproblem korrekt zu erörtern.

Damit lassen sich angemessene Voraussetzungen für etwaige Handlungsschritte untersuchen.

Weiterhin würden die Akteure nicht nur als Leidtragende agieren, sondern Problem-lösungsorientierter unter Berücksichtigung inhaltlicher Kategorien wie Recht und Entscheidung, Interesse und Macht vorgehen (vgl. Petrik 2007 in Petrik 2010, S. 245).

Petrik beleuchtet aus Perspektive der Moral und des Rechts den Fall, dass in erster Linie eine Trennung von beiden stattfinden müsse. Zunächst müssen die Jugendlichen anerkennen, dass der Käufer das Grundstück rechtmäßig erstanden hat und die Fällgenehmigung der Kastanie besitzt, die durch die Baumschutzverordnung legitimiert ist. Selbst wenn die Stadt früher zu dem Urteil

einer restriktiveren Einhaltung der Baumschutzverordnung gekommen wäre, hätte dies womöglich keinen Unterschied für den Fall gemacht. Da die erworbenen Rechte in einem Rechtsstaat nicht ohne weiteres einfach entzogen werden können. Es ist für Petrik auch nachvollziehbar, dass der Dezernent im verbalen Austausch mit den SchülerInnen nur auf legislative Mittel, also Paragraphen zurückgreifen kann. Trotz der Empörung auf Seiten der Akteure ist anzumerken, dass gerade der Versuch einer politischen Auseinandersetzung wertvoll ist und eine Übereinkunft über Moral als das, was gelten müsse und Recht als das was im Sinne der Rechtsprechung klar festgelegt ist, zu finden.

Durch einen Perspektivenwechsel würden die Schülerinnen nicht nur ihre eigenen ökonomischen und ökologischen Interessen verfolgen, sondern auch die der Stadt und letztlich des Investors als berechtigt anerkennen. Der Oberbürgermeister zeigt in dem Fall Verständnis für die Schüler, jedoch ist er auch an die Prinzipien des Rechtsstaates gebunden und muss alle Interessen berücksichtigen. Die Jugendlichen könnten mithilfe des Perspektivenwechsels von einer Verbesserung ihrer Argumentationskraft profitieren.

Die Handlungsschritte der Schüler sind weitestgehend als beachtlich zu bezeichnen.

Die Organisation und das Engagement in Form von Leserbriefen an Presse und PolitikerInnen, Demonstrationen und der Anhörung im Stadtparlament zeigt auf, dass sie sich durchaus erfolgreich der ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten bedient haben.

Auch passiven Widerstand können sie im Sinne der Bewachung des Geländes leisten.

Petrik verweist darauf, dass ähnliche Prozesse bei politischen und umweltschützenden Aktivisten stattfinden, bei denen die Rechtslage vergleichbar wie im Falle Kastanie ist.

Dazu muss gesagt sein, dass Aktionen, wie Gebäudebesetzungen und Blockaden durch den Einsatz der Staatsgewalt beendet und kurzfristig in Gewahrsam enden könnten. Dennoch kann unter Umständen der ausgeübte Druck, entsprechend die Wirtschaftsvertreter zur Verhandlungsbereitschaft bewegen. Der Einsatz solcher „letzter“ Mittel (anderes Wort) ist jedoch nicht sehr Vorbildlich oder gar zu empfehlen. Um bei den Sichtweisen der Politikdidaktik zu bleiben, wenn all die beschriebenen Vorgänge stattgefunden hätten, hätte das den politischen Frustrationsgrad erhöht. Gerade in diesem Falle zeigt sich die ungleich verteilte Macht zwischen Politik und Ökonomie. Weiterhin hilfreich wäre gewesen, dass man die im Grundgesetz festgelegten Spannungen zwischen sozialer Verantwortung und dem Schutz des Eigentums mehr untersucht hätte. Mit diesem Wissensstand hätten die SchülerInnen auf Widerstände, die für sie zunächst unerwartet geschehen, vorbereitet werden können um die Frustrationsschwelle zu senken (vgl. Petrik 2010, S. 245f.).

Petrik greift die Meinung Gotthard Breits auf, die Jugendlichen haben durch ihre Unwissenheit auf politischer Ebene nicht registriert wie weit das Engagement ihrer Handlungen sie geführt hat, letztlich zur Anhörung im Stadtrat. Was folgt ist der Rückzug aus der Kommunalpolitik und ein von Enttäuschung geprägtes Gedankengut gegenüber der Politik.

So wenden sich womöglich gute Demokraten der Herrschaftsform ab, da sie denken Politik sei ein Macht- und Interessengesteuertes System, in der genau dies auch umgesetzt wird (vgl. Breit 2005 in Petrik 2010, S. 245).

Andreas Petrik stellt im Vergleich zum BLK Programm fest, dass es den Politikbegriff als verengt darstellt. Es würde zu einem Kurzschluss zwischen Mikro- und Makroebene kommen. Dies argumentiert er damit, dass es unweigerlich dazu führe, wenn gelebte Erfahrungen und Entscheidungen der Mikrowelt in die Realpolitik übertragen werden, sich die Akteure von der Makropolitischen Welt befremdet fühlen und sich sogar von ihr abwenden.

Dieser Effekt würde weiterführend bewirken, dass sich die jungen Menschen immer weniger mit politischen Prozessen auseinandersetzen wollen und damit das Verständnis und Interesse immer weiter sinke.

Übertragen auf den Schulhof könnte man die Begrünung als Teilerfolg bezeichnen, jedoch ist dies eher als eine Aufgabe auf politischer Ebene zu interpretieren. Die Idee Deweys, einen Übergang von erfahrener und gelebter Demokratie über die Gesellschaft bis zur Herrschaftsform würde nicht stattfinden (vgl. Petrik 2010, S. 246f.).

### 3.3.3 Zusammenfassung

Die Vertreter der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik nahmen sich dem Fall Kastanie an und haben ihre Position begründet dargestellt. Positiv zu vermerken ist, dass sie jede ihrer Ansichten nachvollziehbar begründet darstellen, jedoch dabei Teilbereiche als weniger wichtig abgetan werden. Sei es die Vertiefung der Didaktik, die sich eventuell verengt auf die theoretische Dimension politischen Verständnisses der Herrschaftsform konzentriert. Oder die Herrschaftsform in der demokratiepädagogischen Aufschlüsselung, da sie als Jugendfern bezeichnet wird.

Gerade hier gilt es nach meiner Auffassung anzusetzen. Denn auch wenn der Schwerpunkt der Analyse auf die Lebens- und Gesellschaftsform gelegt wird, indem die Schüler aus ihrer politischen Frustration weiterhin Kraft schöpfen und die Begrünung des Schulhofgartens

realisieren, wenden sie sich doch von der Politik ab. Daher behalten sie diese Erfahrung eventuell als ein abschreckendes Beispiel dafür, wie demokratische Politik in der Realität aus ihrer Sicht nach funktioniert. Es wäre von Vorteil hier anzuknüpfen und zu reflektieren warum und wieso sich dieser Prozess im Fall Kastanie so entwickelt hat. Dieses sollte dabei vom Politikunterricht, durch die Lehrkraft durchgeführt werden. Dem hätte man aus politikdidaktischer Sicht präventiv vorbeugen können, um die Frustrationsgrenze der SchülerInnen zu erhöhen. Auch die Demokratiepädagogik weist daraufhin, dass die Heranwachsenden einen loyalen Bezug zum System entwickeln sollen, der dennoch kritisch ist. Dies erfordert aber ein Verständnis für politische Prozesse, auf die sich die Didaktik beruft. Daraus lässt sich die Legitimität der Ansätze erkennen, besser wäre jedoch ein Zusammenwirken beider Perspektiven.

Die hohe Organisations- und Einsatzbereitschaft der SchülerInnen wird als sehr positiv eingeschätzt. Es verdeutlicht, dass sie für ihre Interessen eintreten wollen.

Die Didaktik meint, die sich herausbildende Enttäuschung hätte gelindert werden können, indem sich die Schüler genauer über die Interessen und Möglichkeiten aus Sicht des Investors und der Stadt angenommen hätten. Dabei wäre grob abzuschätzen gewesen, wie die Chancen einer Rettung der Kastanie stünden. Diese Erkenntnis hätte den Schülern ein besseres Verständnis für die Prozesse gebracht. Das Problem, dass sich auftut ist, sie verwechseln ihren Moral und Gerechtigkeitssinn um sich politisch durchzusetzen. So kommt es zur politischen Frustration über das, was für die SchülerInnen Recht sein sollte und dem, dem Recht zugesprochen wird.

In Hinblick auf die Umsetzung eines demokratisch politischen Verständnisses, könnte der doch so theoretisch gehaltene Politikunterricht erweitert werden. Durch politikvernetzte Projektarbeit etwa, um die Theorie mit der Praxis zu kombinieren. So lassen sich vergleichend zur Studie, die oben beschrieben wurde, alle Demokratieebenen und Kompetenzen sichtbar machen. Dies würde vielleicht den Zugang der Kinder und Jugendlichen für das politische System und deren Prozesse vereinfachen.

Zusammenfassend haben die demokratiepädagogischen, wie auch die politikdidaktischen Meinungen wichtige Erkenntnisse vorgebracht, welche Lücken sich in Hinblick auf Demokratie-Lernen aller Drei Ebenen auftun. Das Erreichen eines gemeinsamen Konsenses beider Perspektiven sollte Wertvoll für die Heranwachsenden sein um das Ziel, ein demokratiefähiger Bürger zu werden, erreichen zu können.

## 4. Fazit

Die Arbeit hat sich mit dem Thema des Demokratielernens mit der Herleitung der Relevanz von Demokratiebildung und –pädagogik auseinandergesetzt. Dabei ist es von Bedeutung gewesen, den Begriff der Demokratiebildung und der Demokratieebenen aus demokratiepädagogischer Sicht zu beleuchten, um die Basis für die Relevanz zum Demokratie-Lernen herzustellen.

Aus diesem Grunde wurde der Versuch unternommen, die demokratiepädagogische Perspektive mehr in den Fokus zu rücken, aber dennoch vergleichend dazu die Ansätze der Politikdidaktik mit einzubeziehen. Als Bedeutend gilt hierbei die Aufschlüsselung der Demokratieebenen, der sich insbesondere Gerhard Himmelmann in seiner Literatur „Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.“ gewidmet hat.

Darauf aufbauend stellen die Demokratiekompetenzen einen weiteren gewichtigen Punkt dar, um einen verständlichen Bezug zu demokratischer Erziehung oder Demokratie-Lernen, herzustellen. Der Kompetenzerwerb und Ausbau verdeutlicht die Fähigkeiten, die Heranwachsende im Laufe ihres individuell politischen Bildungsprozesses, entwickeln. Das Magdeburger Manifest aus dem Jahre 2005 hält sich an die Ansätze der Demokratiepädagogik und stellt einen Wegweiser für die Handlungsansätze demokratischen Lernens in der Institution Schule, wie auch der Wechselwirkung aus individueller Lebenswelt und gesellschaftlichen Miteinanders dar.

Die Soziale Arbeit ist geknüpft an die Prinzipien des Sozialstaates der BRD, im Sinne des Wohlfahrtsstaates und vertritt somit demokratische Interessen.

Zusätzlich ist dieses erkennbar, an der für die Soziale Arbeit festgelegten Gesetzeslage, die speziell im Sozialgesetzbuch VIII festgehalten ist. Insbesondere ist damit beispielsweise die Ausübung der Kinder- und Jugendhilfe gemeint. Die Soziale Arbeit stellt nach meiner Auffassung ein Bindeglied zwischen Individuum und Staat dar.

Sie verrichtet einen für die Gesellschaft und Demokratie überaus wichtigen Beitrag. Sie hilft jungen Menschen und Erwachsenen, bei Ansätzen zur Bewältigung sozialer Probleme, Konflikte oder in speziellen Lebenslagen. Non-formale Bildung trägt zur demokratischen Erziehung von Adressaten bei.

Zur Aussage um die Relevanz von Demokratiebildung und –pädagogik auf Demokratie-Lernen lässt sich aufgrund des Inhaltes der Arbeit erfassen, dass diese als durchaus legitim erkennbar ist. Demokratie-Lernen greift also alle Ebenen der Demokratiebildung auf und ist nicht nur aus politischer Perspektive zu verstehen.



Der Mensch soll durch die Lebensform dazu befähigt werden, individuell gemeinschaftliche Erfahrungen zu machen. Das Verständnis von Moral, Normen und Werte zur Aufrechterhaltung der Zivilität in einer demokratischen Gesellschaft ist dem zugehörig. Dieser Umgang sollte bereits in den frühen Entwicklungsjahren eines Kindes im Kindergarten oder Grundschule eingeleitet werden. Damit werden sozial-moralische Kompetenzen aktiviert.

Überleitend zur Demokratie als Gesellschaftsform lässt sich Demokratie-Lernen an der Pluralismus Theorie festmachen. Diese beschreibt die Teilhabe zur Partizipation in Verbänden, Vereinen und weiteren Organisationen und dem Engagement zur Durchsetzung individualisierter Interessenbelange. Aber auch in der Institution Schule kann durch Konflikt- und Konkurrenzfähigkeit, ob auf den Fachunterricht bezogen oder im sozialen Umgang mit seiner sozialen Umwelt die Gesellschaftsform verknüpft werden.

Es gilt daher den Heranwachsenden ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, persönliche Interessen und Meinungen anhand von verbaler und sachlicher Argumentationskraft durchzusetzen und auf den Gebrauch jeglicher Gewaltform zu verzichten. Dies spiegelt das Mindestmaß eines demokratischen Gesellschaftlichen Habitus wieder.

Schließlich, aufbauend auf die vorherigen Ebenen, ergänzt die Herrschaftsform das Demokratie-Lernen. Unter dem schulischen Aspekt im Sinne des Politik-, Sozialkundeunterrichts ist es das Ziel den SchülerInnen die Rahmenbedingungen von Staat und Demokratie, sowie der Weltpolitik, theoretisch näher zu bringen. Das soll das politische Bewusstsein aktivieren, jedoch muss zusätzlich erwähnt werden, dass die Demokratie als Herrschaftsform die Anerkennung und Akzeptanz politischer Prozesse und gesetzlicher Gegebenheiten im Sinne der Legislative voraussetzt. Der demokratisch erzogene Mensch soll eine Staatstreue, jedoch auch kritische Haltung zum System haben, daher ist die Demokratie als Herrschaftsform ein essenzieller Bestandteil für die Vermittlung des Demokratieverständnisses.

Nach meinem Verständnis stellt für die Demokratiepädagogik der fließende Übergang von Mikro-, über die Meso-, und der Makroebene als geforderte Vorgehensweise dar, um ein Demokratiefähiger Bürger zu werden. Er besitzt die Eigenschaft demokratisch zu denken, handeln oder aktiv in politischer Instanz teilzuhaben.

Die kompakte Herleitung sollte die Bedeutung des Demokratiebildungsprozesses zum demokratischen Lernen untermauern. Im Rahmen der Demokratiekompetenzen befassen sich junge empirische Studien mit Teilkompetenzen aus den Kompetenzkatalogen der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. Wichtig sind hierbei die Schulung von demokratischer Urteils-, Handlungs-, und Analysekompetenz, sowie Sozial- und Selbstkompetenzen. Weiterhin lassen



sich Kompetenzerwerbe durch Erfahrungen in Verbindung mit demokratischem Lernen verbinden.

Es wurde sich vermehrt mit der demokratiepädagogischen Perspektive befasst, diese stellt, wie in der Arbeit mehrfach erwähnt, nur einen Ansatz dar um den Menschen demokratisch zu erziehen. Sie beschreibt also nicht die „alleinige Wahrheit“ darüber wie jemand Demokratiefähig wird. Die Politikdidaktik sollte in die Positionen mit einbezogen werden, um andere Sichtweisen aufzuzeigen, wie die Befähigung zu politischer Bildung in der Demokratie aussehen könne.

Weitere gute Ansätze zur Relevanz und Umsetzung von Demokratie-Lernen können hilfreiche Studien wie die politikvernetzte Projektarbeit von Volker Reinhardt im Schweizer Kanton Luzern etwa, verdeutlichen.

Der Erwerb von Kompetenzen durch praktische Arbeitsprozesse unter regelmäßiger Reflexion des Lehrers und theoretischer Wissensvermittlung und Aneignung scheint sich sehr positiv auf die SchülerInnen im Sinne des Demokratie-Lernen auszuwirken.

Unabhängig davon welchen Demokratietheorien man mehr Sympathie aussprechen möchte. Festzuhalten ist, dass sich mit der Thematik des Demokratielernens beschäftigt wird und wie man einen gemeinsamen Konsens erarbeiten kann um optimale Voraussetzungen, für das Ziel einen jungen Menschen zur Demokratiefähigkeit zu erziehen, zu schaffen.

Die Demokratie als staatliches Herrschaftssystem ist abhängig von Menschen, die ihre Funktionsweise, den Aufbau, sowie die internen Prozesse verstehen, um sie aufrechtzuerhalten.

Je weniger Wähler bereit sind, für eine demokratische Parteienvielfalt, durch z.B. freie Wahlen einzustehen, umso undemokratischer droht das politische Machtverhältnis zu werden.

Die Gefahr einer ansteigenden Einflussnahme durch radikalisierte Parteien steigt.

Aus diesem Grunde ist die Demokratie als politisches Herrschaftssystem Tag für Tag gefährdet. Es ist daher Wichtig, sich der Bedeutung von demokratischer Erziehung aktueller und kommender Generationen zu widmen. Im Sinne von Demokratie-Lernen in Schule, Gesellschaft und der individuellen Lebenswelt kann diesen Gefahren entgegengewirkt werden.

# Literaturverzeichnis

## Literatur:

De Haan, Gerhard: Was bedeutet Kompetenzerwerb? In: De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang /Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik.  
Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln.  
Weinheim und Basel 2007, S. 17 – 24

Dokument: Magdeburger Manifest. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für  
Unterrichtsgestaltung und Schulalltag.  
Weinheim und Basel 2009, S. 234 – 235

Edelstein, Wolfgang: Was ist Demokratiepädagogik? In: De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang /Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik.  
Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln.  
Weinheim und Basel 2007, S. 3 – 6

Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan: Soziale Arbeit und Demokratie:  
Zur notwendigen Bestimmung eines weitgehend unbestimmten Zusammenhangs.  
In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hrsg.):  
Soziale Arbeit und Demokratie.  
Wiesbaden 2013, S. 9 – 22

Goll, Thomas: Einführung: Demokratie- und/oder Politik-Lernen. In: Goll, Thomas (Hrsg.):  
Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik.  
Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2011, S. 5 – 11

Himmelmann, Gerhard: Demokratie Lernen – als Lebens-, Gesellschafts- und  
Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag,  
3. Auflage 2007

Himmelfmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?

In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik.

Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.

Berlin 2004, S. 2 – 22

May, Michael: Demokratiefähigkeit – Kompetenztheoretischer Ansatz und

Kompetenzmodelle empirischer Studien im Vergleich. In: Lange, Dirk/Himmelfmann,

Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung.

Wiesbaden 2010, S. 157 – 171

Olk, Thomas/ Hübenthal, Maksim: Soziale Arbeit und Demokratie – Skizzen zu einem

komplexen Wechselverhältnis. In: Geisen, Thomas/Kessler, Fabian/Olk,

Thomas/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie.

Wiesbaden 2013, S. 267 – 296

Petrik, Andreas: Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von

Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls

„Kastanie“. In: Lange, Dirk/ Himmelfmann, Gerhard (Hrsg.):

Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung.

Wiesbaden 2010, S. 241 – 257

Reinhard, Sybille: Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es

empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-

Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk/

Himmelfmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung.

Wiesbaden 2010, S. 125 – 141

Reinhardt, Volker: Demokratie-Lernen und Politik-Lernen – Politikvernetzte

Projektarbeit aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/  
Rademacher, Helmut (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012.

Aufgabe für Schule und Jugendbildung.

Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2012, S. 161 – 173

SGB VIII Nomos: Gesetze für die Soziale Arbeit, Baden-Baden 2012

Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2011, S. 131 – 146

Veith, Hermann: Das Konzept der Demokratiekompetenz. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden 2010, S. 142 – 156

### **Internetquellen:**

URL1,2: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>  
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Vereinte Nationen [Stand 01.05.2015]

### **Abbildungen:**

Abbildung 1: Goll, Thomas: Einführung: Demokratie- und/oder Politik-Lernen. In: Goll, Thomas (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2011, S. 5 – 11

## Selbständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Hannes Below, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Außer der angegebenen Quellen wurden keine weiteren Hilfsmittel verwendet. Die aus fremden Quellen direkt und indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

---

Unterschrift

Neubrandenburg, 25.06.2015

Ort, Datum