

Gerhard Himmelmann

Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen

Jugend für die Demokratie aktivieren

Immer wieder stellen uns Jugendstudien vor das Problem, wie Kinder und Jugendliche aus ihrem Dasein als „Ichlinge“, als neue „Ego-Materialisten“ oder als versierte „Ego-Taktiker“ heraus stärker für das demokratische Gemeinwesen und für sozial angemessene Verhaltensweisen aktiviert werden können. Der Weg vom subjektiv geprägten „Ich“ zum sozial verständigen und demokratisch geprägten „Selbst“ ergibt sich nicht von selbst. Viele Hindernisse stehen dem entgegen.

Aus zivilisatorischer und liberaler Sicht ist der Abbau traditioneller Bindungen, wie er sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, eigentlich zu befürworten. Heute bieten sich den Jugendlichen sehr viel mehr Freiheiten. Sie ermöglichen ihnen eine viel intensivere und individuellere Lebensweise als früher. Die neuen, oft sehr subjektiven Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen äußern sich zuweilen in eigenwilligen, auch recht exzentrischen Lebensstilen. Diese Individualisierung entwickelt sich heute, wie uns die Sozialisationsforschung zeigt, bereits im Alter von 10 bis 12 Jahren.

Auf der anderen Seite wird den Jugendlichen aber in einem früheren Alter als noch vor wenigen Jahrzehnten mehr Verantwortung aufgebürdet, obwohl sie noch nicht jene Stabilität und Erfahrung haben, um der Verantwortung für sich und andere auch gerecht werden zu können. Sie brauchen trotz aller demonstrativen Ich-Selbstständigkeit Hilfe, da die Erziehungswirksamkeit vieler Eltern aus vielerlei Gründen nachlässt. Nach der frühen emotiona-

len und sozialen Ablösung von ihrem Elternhaus finden die Jugendlichen oft kein entsprechendes Anschluss- oder Auffangnetz. Auch alte Traditionen, Sitten und Gebräuche, selbst Glaubensbindungen haben nicht mehr jene Orientierungsfunktion, die den Verlust des alten familiären und sozialen Zusammenhalts ersetzen könnten. Andere früher wirksame Schichten- oder Zugehörigkeitsstrukturen weichen sich ebenfalls auf und tragen ihrerseits zu einem Verlust an Orientierungen, Werten, Normen und sozial anerkannten Verhaltensweisen bei.

Bei vielen Jugendlichen führt die frühe Ablösung von den Eltern und die frühe Individualisierung oft zu sozialem Desinteresse, zu Apathie, zu einer demonstrativ gepflegten „Verdrossenheit“, zu einem Ausweichen gegenüber Leistungsanforderungen und Herausforderungen, zu Gleichgültigkeit gegenüber Anderen, zu „Null-Bock-“ oder „Na-und“-Haltungen. Solche Einstellungen äußern sich u. a. in Gefühl- und Achtlosigkeit gegenüber Anderen. Sie können zu vielfältigen Spielarten des Mobbing, zu emotionalen Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit, Wandalismus oder zu individuellen Spielarten manifester Gewalt führen, wie vielfältige Beispiele immer wieder zeigen. Solche Verhaltensweisen können z. T. als eine Suche nach Selbstbestätigung und Anerkennung definiert werden, die aber gleichwohl unzulänglich bleiben, weil sie sozial unerwünscht sind und möglicherweise mehr Ablehnung hervorrufen als Anerkennung einbringen.

Andererseits schließen fast 40 % der Schülerinnen und Schüler heute ihre Schullaufbahn mit dem Abitur ab. Meist sind sie auch materiell gut ausge-

stattet. Diese Gruppe der Jugendlichen hat ihre eigenen Probleme, zieht aber nicht unbedingt und mit Vorrang die soziale Aufmerksamkeit auf sich. Vielmehr sind es die übrigen 60 %, die Sitzenbleiber, die Zurückgestuften oder Zurückverwiesenen, besonders die Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und an Berufsschulen. Gerade in sozialen Brennpunkten fühlen sich viele Jugendliche oft als „Überholte“, „Minderwertige“ oder „Absteiger“ ohne gleichwertige Lebenschancen und Entwicklungsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Solche Misserfolge oder Perspektivlosigkeiten nähren Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht, Skepsis und psychischen Stress, die die subjektiven Bewältigungsstrategien vieler Jugendlicher erneut beeinträchtigen bzw. überfordern.

Viele Jugendliche sind unter solchen Sozialisationsbedingungen emotional, sozial und moralisch vor große Bewältigungs- und Deutungsprobleme gestellt, die sie allein nur schwerlich lösen können. Es wächst eher die Vereinzelnung oder das Cliquenbewusstsein unter Gleichaltrigen und schließlich eine enge Cliquenabschließung, die sich einer äußeren Kontrolle und Steuerung zunehmend entzieht. Notlagen werden durch solche Kinder und Jugendliche allzu oft mit Wutausbrüchen, radikaler Fäkalsprache oder Randalieren und Gewaltaktionen „bewältigt“. Das Streben nach Anerkennung findet oft keinen anderen Halt als die Flucht in Drogen, Sekten oder völlig abgekapselten Gruppenaktivitäten, in denen ein „Anführer“ die Marschrichtung vorgibt. Ohnmacht drängt so viele Kinder und Jugendliche in die Isolation oder in ein subkulturelles Machtgefüge, die das Selbstständig- und Mündigwerden noch weiter erschweren oder abschließend gar unmöglich machen. Und später steht die Öffentlichkeit dann vor der Frage: „Wie konnte so etwas geschehen“?

Die zunehmende Disziplinlosigkeit und Gewalttätigkeit – gerade auch an Schulen – stellt die Lehrkräfte wiederum vor enorme Probleme. Absentismus

von der Schule, Desinteresse am Unterricht sowie Disziplin- und Zügellosigkeiten einiger Kinder und Jugendlicher erschweren den Unterricht für die anderen. Unterricht wird so bald nachhaltig zu einer enormen psychischen Belastung für die Lehrkräfte, deren sozialpädagogische Fähigkeiten im Gegenzug eigentlich immer stärker gefragt sind. Auf die Demoralisierung einzelner Schüler oder ganzer Klassen reagieren manche Lehrkräfte selbst mit Resignation, „Wegsehen“, Depression und emotionaler Flucht aus ihrem pädagogischen Beruf.

Leitsätze der Demokratie-Erziehung

Aus den vorliegenden sozialisationsrelevanten Erkenntnissen über die Lage der Jugend und ihrer Probleme nährt sich die Forderung, dass Erziehung zur Zivilität und Solidarität auch etwas mit einer allgemeinen Erziehung zur Demokratie zu tun hat. Hier muss die große Zustimmung, die die Demokratie als allgemeine „Idee“ bei den meisten Jugendlichen findet, in reale „Praxis“ und in ein angemessenes „Verständnis“ politisch-demokratischer Prozesse überführt werden. Solche Erziehung muss bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen wecken. Sie muss sie pflegen und fördern. Fördern heißt zugleich fordern und entsprechende Lernumgebungen schaffen, damit die erwünschten affektiv-moralischen Einstellungen geeignete Anregungen, Bestätigungen und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten.

Aus den Schriften der vielen Autoren, die sich mit dem Problem und den Zukunftschancen unserer Demokratie und Zivilgesellschaft auseinandergesetzt haben, wissen wir, dass die politische Demokratie als Herrschaftsform auch eine feste sozialmoralische Unterfütterung braucht. Mit Kindern

und Jugendlichen, die in der einen oder anderen Form zur Gewalttätigkeit neigen, die autoritäre Verhaltensstrukturen zeigen und anderen mit sozialer Rücksichtslosigkeit begegnen, lässt sich eine Demokratie als Herrschaftsform auf Dauer nicht stabil halten. Aus dieser Erkenntnis haben besorgte Autoren folgende Leitsätze als Erinnerung, Empfehlung und Mahnung formuliert:

- Niemand wird als Demokrat geboren!
(Michael Greven)
- Demokraten fallen nicht vom Himmel!
(Theodor Eschenburg)
- Noch nie war Demokratie ein Selbstläufer!
(Siegfried Schiele)
- Demokratie ergibt sich nicht „naturwüchsig“!
(Jürgen Habermas)
- Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können! (K. G. Fischer)
- Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können! (Gisela Behrmann)
- Demokratie ist ein ständiger „Selbst-„ und „Neuschöpfungsprozess“!
(Hans Joas)
- Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische „Form des Zusammenlebens“!
(John Dewey)
- Demokratie ist eine „soziale Idee“!
(John Dewey)
- Demokratie hat die beste Stütze in bewussten Demokraten!
(Adolf Schüle)

In diesen Äußerungen wird bewusstgemacht, dass die Erziehung und die sozial-emotionale Lage von Kindern und Jugendlichen auch eine wichtige

Systembedeutung für unsere Demokratie hat. Es gibt keine Demokratie ohne überzeugte Demokraten, die die Grunderfordernisse der Demokratie in ihrer Lebenswelt selbst erlernt, eingeübt und verinnerlicht haben. Demokratie bedeutet in diesem Zusammenhang: gegenseitige Anerkennung und Teilhabe an Entscheidungen, Offenheit und ernsthafte Diskussion über die Grundlagen des gemeinsamen Zusammenlebens. Sie bedeutet Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität im Verhalten zu Anderen. Das „Große“ fängt im „Kleinen“ an. Demokratie-Erziehung muss bei denjenigen ansetzen, die noch klein, jung und „ungeübt“ sind. Sie sollen von Anfang an die Universalität und Unteilbarkeit der Grund- und Menschenrechte als Wert ansehen. Sie sollen lernen, diese Werte in ihrem konkreten Leben zu akzeptieren, anzuerkennen und zu praktizieren. Die Achtung der Würde, des Wertes und der Freiheit eines jeden anderen Menschen gehören dazu, allerdings auch die Akzeptanz von legitimer Herrschaft und der Geltung des Rechts, das Streben nach Gerechtigkeit und die Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede.

Daher sollten Forderungen Beachtung finden, die aus der Öffentlichkeit heraus an die Bildung und Erziehung in modernen Schulen herangetragen werden. Dazu gehört an prominenter Stelle z. B. auch die „Gemeinsame Erklärung“ zu Ehren von Theodor Heuss, die der damalige Bundespräsident Johannes Rau und die bisherigen (noch lebenden) Bundespräsidenten bereits am 14. September 1999 veröffentlicht haben. In dieser Erklärung wird dezidiert dazu aufgerufen, die „demokratische Gesinnung“ und das „Erlernen und Erfahren“ von Demokratie zu verstärken. In diesem wichtigen Text, der von Hildegard Hamm-Brücher angestoßen wurde, taucht an exponierter Stelle der allzu oft verdrängte, bisher noch ungewohnte, pädagogisch-didaktisch freilich überaus fruchtbare Begriff der „Demokratie als Lebensform“ auf.

Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Der bisher so sehr geläufige und übliche Begriff der „politischen Demokratie“ („Demokratie als Herrschaftsform“) beruht auf der Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz sowie auf der Gewährleistung einer fairen sozialen Sicherung für die Menschen. Dies alles ist bekannt. Allerdings grenzt dieser Begriff der Demokratie das Demokratie-Lernen auf den Bereich des Staates, seiner Funktionen und Aufgaben ein. Oft liegt der eingeeengte Gegensatz von repräsentativer und direkter Demokratie nahe. Doch in der Realität gestalten sich die Dinge doch weitaus komplizierter, als dieser Gegensatz vorgibt.

In der neuen Literatur wird Demokratie inzwischen sehr viel weiter definiert. Aus philosophischer Perspektive wird Demokratie heute vielmehr als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer „Kooperation“ betrachtet. Sie wird als stets neuer gesellschaftlicher „Lernprozess“, als ein stetiger gesellschaftlicher „Selbst- und Neuschöpfungsprozess“ beschrieben, der von der Basis her immer wieder neu aufgebaut werden muss. Demokratie wird nicht als gesicherter „Zustand“ oder allein als „institutionelles Arrangement“ für die Staatsmacht betrachtet, sondern als stets gefährdetes „soziales Experiment“, das sich in gewaltfreier sozialer Interaktion und in „Zusammenarbeit zu gemeinschaftlichen Zwecken“ stets – auch bei Rückschlägen – neu bewähren muss. Demokratie wird in ihrer Offenheit zugleich als „Instrument“ und als „Motor“ der sozialen Reform und der Verbesserung der bestehenden Verhältnisse interpretiert. Damit gewinnt der Demokratiebegriff eine neue, lebensnahe, vor allem offene, zukunftsgerichtete, auch normative Dynamik.

Der seit Beginn der 90er Jahre aus den USA überkommene Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft hat in nachdrücklicher Weise aufgezeigt, dass die bisher allein auf den Staat bezogene Demokratietheorie auch (wieder) in die gesellschaftliche Horizontale hinein verlagert und so verbreitert werden muss. Ebenso hat die empirische Forschung zum Übergang von Diktaturen zu „neuen“ oder „jungen“ Demokratien, die erst nach 1989 entstanden sind, deutlich gemacht, dass die „politische Demokratie“, wie immer sie in der Welt formal-institutionell ausgestaltet sei, in spezifischer Weise eine gesellschaftliche und individuelle Verankerung braucht, um „echt“ und dauerhaft „lebensfähig“ zu sein. Auf das Demokratie-Lernen bezogen heißt dies, dass es nicht nur institutionell auf den „Staat“ und nicht nur auf die „hohe“ Politik und die dort zu lösenden „Probleme“ ausgerichtet sein, sondern auch „gesellschaftliches Lernen“ umfassen sollte, damit die Kinder und Jugendlichen erkennen lernen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen.

Neben der „Demokratie als Herrschaftsform“ tritt damit die „Demokratie als Gesellschaftsform“ ins Blickfeld. Die „gesellschaftliche“ Verankerung der politischen Demokratie kann in Umrissen umschrieben werden 1. mit der Existenz des gesellschaftlichen Pluralismus (sozial, politisch, religiös etc. durch Verbände, Vereine, Initiativen), 2. mit einem funktionsfähigen System der autonomen gesellschaftlichen Konfliktregulierung (vielfältige Dialog-, Verhandlungs- und Mitbestimmungssysteme), 3. mit der Ausgestaltung eines fairen Systems von (sozialer und nachhaltiger) Marktwirtschaft (Sozialpolitik etc./Ökologie), dann 4. mit einer freien und vielfältigen Öffentlichkeit (Medien) und schließlich 5. mit einem breiten öffentlichen Engagement der Bürger (zivile Bürgergesellschaft). Diese Elemente der „Demokratie als Gesellschaftsform“ sollten für ein breiteres Demokratie-Lernen neben den Elementen der repräsentativen Demokratie in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten schon in

der Schule als „Möglichkeitsraum“ lebendig gemacht werden. Die Auffassung, dass Demokratie nicht nur ein recht kompliziertes Herrschafts- und Regierungssystem ist, sondern auch als eine spezifische, sehr differenzierte „Gesellschaftsform“ auf der Basis von Gegenseitigkeit interpretiert werden muss, war gerade jenen Autoren der frühen Politikwissenschaft und Soziologie in Deutschland besonders bewusst, die sich um eine gesellschaftlich soziologisch fundierte „Demokratiewissenschaft“ in der Nachkriegszeit verdient gemacht haben (Ernst Fraenkel/Ralf Dahrendorf).

Demokratie als Lebensform und „soziale Idee“

Aus der frühen Zeit der Demokratietheorie in der Bundesrepublik ist aber neben der Demokratie als „Herrschaftsform“ und der Demokratie als „Gesellschaftsform“ auch eine dritte Interpretation überliefert. Sie umfasst die alltagsspezifische „Demokratie als Lebensform“, d. h. die besondere Ausprägung der demokratischen „Kultur“, die besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen in einer Demokratie, letztlich die Demokratie als „soziale Idee“. In der politischen Wissenschaft hat sich der Zweig der politischen Kulturforschung lange Zeit den hier relevanten Fragen von politischen Verhaltenseinstellungen der Menschen gewidmet. In neuerer Zeit findet man immer wieder Hinweise auf den erweiterten Interpretationsansatz der „Demokratie als Lebensform“. Auch in der pädagogischen Psychologie taucht der Begriff „Demokratie als Lebensform“ auf. Die neuere Reformbewegung in der Pädagogik schließt sich hier an. Zahlreiche Programme zur „Konfliktregulierung“ und „Mediation“ in der Schule sowie zur „Gewaltprävention“ und gegen Rechtsradikalismus wurden inzwischen aufgelegt und durchgeführt und treffen damit die Probleme des lebensnahen „gesellschaftlichen“ Zusammenlebens recht genau. Sie zielen auf die offenbar immer wieder neu notwendige „demokratisch-politische Zivilisierung“ von Kindern und

Jugendlichen. Rechtsradikale Jugendliche sind z. B. keineswegs „unpolitisch“, sondern allzu oft sehr undemokratisch, sogar unmenschlich.

Die Interpretation von „Demokratie als Lebensform“ geht also zurück an die Basis. Sie sucht in diesem Sinne Anschluss an die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie. Sie vermeidet allerdings die Versuchung, in einen weitläufigen, oft philosophisch abgeleiteten Tugenddiskurs einzumünden (Lernen durch „Appell“, statt Lernen „am Modell“). Es geht dabei nicht um „Belehrung“, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten „Erfahrungen“ mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in der vielfältigsten Form. Das ist gewiss nicht leicht! Es geht um das „Wachstum dieser Erfahrung“. „Demokratie als Lebensform“ kann insofern als „Rückgrat“, als „Urform“, als „Keim-“ oder „Vorform“, als „Unterfütterung“, als „Graswurzel“ oder sogar als „Voraussetzung“ dafür angesehen werden, dass die Demokratie „in ihrer Ganzheit“ wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann. Demokratie wird also inzwischen nicht mehr (allein und ausschließlich) „politisch“ oder etatis-tisch-institutionell interpretiert, sondern bis in die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und in die Aktivitäten von Gruppen hinein zurückverfolgt und auf die Interaktionen in Stadtteilen, Familien, Schulen und Klassenzimmern zurückprojiziert. Gemeint ist dabei die „face-to-face“-Ebene der Demokratie. Zuweilen finden sich in der Literatur auch die Begriffe „Alltags-Demokratie“, „Nahraum-Demokratie“, oder „Lebenswelt-Demokratie“. Es wird gesprochen von der „Mikro-Ebene“ der Demokratie oder von Demokratie „im alltäglichen Vollzug“. Hier muss jede Lehrkraft, jedes Kollegium, jede Schule ihren eigenen – auch fächerverbindenden – Ansatz finden.

Die Interpretation der „Demokratie als Lebensform“ geht also tiefer als der Ansatz der Demokratie als Herrschaftsform und noch tiefer als der Ansatz der Demokratie als Gesellschaftsform. Im Konzept der

Demokratie als Lebensform finden sich jene theoretischen Ansatzpunkte, die es z. B. sehr viel leichter machen, trotz aller Widrigkeiten auch von „Demokratie in der Schule“ oder von einem „demokratischen Klassenzimmer“ zu sprechen, als wenn man den Demokratiebegriff allein aus einem staatsbezogenen Demokratiedenken ableitet. In der Literatur gibt es dazu außerordentlich variantenreiche Anregungen.

Schulische Relevanz

Insgesamt ergibt sich ein recht weites und dichtes Netz der Argumentation zugunsten eines neuen praktischen Demokratie-Lernens an Schulen. An dieser Stelle lässt sich nur andeuten, dass die Dreiteilung des Demokratiebegriffs in: Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform als Ausgangspunkt eines neuen Demokratie-Lernens bildungspolitisch legitimiert und fachlich wie pädagogisch einleuchtend begründet werden kann. Jede Ebene hat ihre eigene schulische Relevanz. Doch erst in der Verknüpfung der drei Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform, und unter Berücksichtigung der diesen drei Ebenen eigenen Dynamik und Besonderheit liegt der ganze „Pfiff“.

Das Demokratie-Lernen in der vorgetragenen Dreiteilung kann in pädagogisch-didaktischer Sicht analytisch mit den je differenzierten Aufgaben der verschiedenen Schulstufen verknüpft werden. Es kann die eingangs genannte Dreiteilung von Lebenshilfe, sozialem Lernen und politischem Lernen ebenfalls in sich aufnehmen. Hier sind jeweils – nach den gegebenen Bedingungen – eigene Schwerpunkte in den jeweiligen Schulstufen zu setzen. Die fachlichen Anforderungen der drei Demokratiebegriffe lassen sich ebenso differenziert in Beziehung setzen mit den Entwicklungsphasen und Erfahrungshorizonten der Kinder und Jugendlichen. Auch die konkrete Schulkultur und die praktizierte Unterrichtsform kommen hier ins Blickfeld. Lerntheoretisch

ergibt sich darüber hinaus eine enge Beziehung zu den Ansätzen von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Schülerinnen und Schüler sollten die persönlichen, sozialen und die politisch-institutionellen Herausforderungen, die das „Projekt Demokratie“ – auch die Gefahren und Schwierigkeiten, denen es immer wieder ausgesetzt ist, – konkret kennen und darüber nachdenken lernen (John Dewey: „thinking about what we are doing“). Kinder und Jugendliche müssen doch – fast wie in einem Schnellkurs – in ihrer Person jene Entwicklungen nachvollziehen, die das Projekt der Demokratie – mit allen Erfolgen, Brüchen und Fehlentwicklungen – historisch bereits hinter sich hat. Schülerinnen und Schüler sollten dieses Projekt gemäß selbst gewonnener „Erfahrungen“ schließlich schätzen lernen, um es später selbst tragen und weiterführen zu können.

Es gilt, dass Kinder bereits in der Eingangsstufe „Am Kleinen das Große“ lernen. Daher sollte es mit der Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform bereits in den Grundschulen beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für die Jugendlichen später gleichsam „in der Luft“. Das „Konkrete“, das „Allgemeine“ und das „Elementare“ liegt darin, dass Kinder und Jugendliche zunächst vertiefte Erfahrungen in der Demokratie als sozial-kooperative, d. h. Verantwortung einübende sowie auf Gewaltverzicht und Toleranz beruhende, aber nicht konfliktlose oder schlicht „harmonische“ Lebensform sammeln können. Schülerinnen und Schüler sollten auch lernen, dass Demokratie auch eine „stete Kränkung des selbstgewissen Egos“ (Rolf Wernstedt) ist, das sich im „Ertragen eines stets ungeliebten Kompromisses“ und der oft langwierigen demokratischen Aushandlungsprozesse so schwer tut; ein Ego, das oft wenig geneigt ist, sich selbst den harten Anforderungen an das aktive Bürgerdasein zu stellen: nämlich persönlich Zeit, Energie und Verstand einzusetzen, um gemeinschaftlich den wichtig erachteten Belangen zum Durchbruch zu verhelfen. Demokratie ist aber kein beliebiges

System, an das man einfach Ansprüche stellen, von dem man ohne eigenes Zutun Bedürfnisbefriedigung einfordern oder Wohltätigkeit erwarten kann, sondern es ist ebenso ein System, das seinerseits Ansprüche an das Individuum stellt, Eigenverantwortung fordert und die Sorge um das eigene Wohl von jeder Person erwartet.

Eine kritische Einstellung ist insgesamt unerlässlich, allerdings auch Vertrauen in die tragenden Prinzipien unserer Gesellschaft und des Staates. Jede Art des politischen Zynismus oder jede der Spielarten von Missachtung des Eigenwerts eines jeden Kindes und Jugendlichen oder auch die Instrumentalisierung der Schüler in der Schule durch die Lehrkräfte wirkt hier über die Maßen kontraproduktiv. Hier hat die Vorbildfunktion der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung. Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur „von“ der Lehrkraft, sondern vor allem auch „an“ der Lehrkraft. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler müssen die in der Demokratie geltenden Prinzipien der kooperativen Wechselseitigkeit, der gegenseitigen Anerkennung und der friedlichen Konfliktregulierung zu gemeinsamen Zwecken immer wieder neu reflektieren und praktisch neu einüben.

Die Lehrkräfte werden also nicht aus ihrer Verpflichtung entlassen, um die Demokratie-Politik, die Demokratiepädagogik und das Demokratie-Lernen selbst effektiv zu stärken, so schwierig und beschwerlich sich diese Aufgabe in der Praxis auch darstellen mag. Die Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass alle am Projekt des Demokratie-Lernens mitwirken. Das „Wachstum an Erfahrung“ mit Demokratie sollte daher didaktisch im Zentrum gerade dieser Form der bürgerschaftlichen Bildung stehen. Demokratie ist – so gesehen – immer noch ein Zukunftsprojekt. Denn wir wissen: Demokratien können auch scheitern, wenn wir nicht alle – gerade im Mikro-Bereich der Schule und des Unterrichts – an diesem Projekt mitarbeiten. Im Spektrum der möglichen Zugangsweisen zu einem modernen

Konzept des Demokratie-Lernens muss man aus pädagogischer Sicht nach dem bisher Gesagten berücksichtigen: Demokratie im Unterricht und Demokratie in der Schule lassen sich nicht einfach am Modell der Demokratie als Herrschaftsform messen oder entwickeln. Die Welt der Schule lässt sich nicht umstandslos mit den Maßstäben der „Welt dort draußen“ in Übereinstimmung bringen (Theodor Wilhelm). „Demokratie ist ein Begriff der Politik, der nicht ohne weiteres auf die Erziehung übertragbar ist. Volksherrschaft, Selbstregierung, Kontrolle aller eingesetzten Macht- und aller öffentlichen Funktionen durch Wahlen und Parlamente, Gesetze und Rechtsordnung – 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 ‘Demokratie’ entspricht, sich mit ihren Prinzipien im Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinne, dass sie die Kinder befähigt, Demokraten zu werden, Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens, wenn möglich sogar entschiedene Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie“ (Andreas Flitner).

Schule ist eine staatliche Anstalt. Es besteht Schul- und Anwesenheitspflicht. Schülerinnen und Schüler, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen, können der Schule zwangsweise zugeführt und ihre Eltern sanktioniert werden. Die Gesamtschülerschaft ist nicht der Souverän der Schule. Alle Schulgewalt geht nicht von ihr aus. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Lehrkräfte nicht selbst wählen oder abwählen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind für die Schülerinnen und Schüler sowohl Vertreter der Erwachsenenwelt als auch Vertreter des staatlichen Erziehungsauftrages. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, was die Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Schulbücher vorgeben. Sie sind der Zensur Umgebung durch die Lehrkräfte unterworfen.

Sie werden benotet, geprüft, sortiert und schließlich auch „aussortiert“. Wie kann man unter diesen Umständen überhaupt von Demokratie in der Schule oder im Unterricht sprechen? Welche Erfahrungen um und mit Demokratie können Schülerinnen und Schüler dabei sammeln?

Sicher ist die Lage aber nicht so „schlimm“, wie man angesichts dieser Aussagen vermuten könnte. Doch die politische Demokratie und eine demokratische Gesellschaft sind auf „entgegenkommende Lebensformen“ (Jürgen Habermas) in den Schulen angewiesen. Die Schulgesetze geben in ihrem Bildungsauftrag den Schulen und den Lehrkräften die wichtigsten demokratietheoretischen Ziele vor. Sie enthalten Regelungen für Schülervertretungen, Schulversammlungen, Klassenräte, Klassensprecher, Schulsprecher, Schülerzeitungen ebenso wie für die Elternvertretung und für die Gesamt-, Fach- und Klassenkonferenzen etc. Sie grenzen die Rechte der jeweils beteiligten Gruppen und Personen gegeneinander ab.

All dies ist aber nur ein äußerst schwacher Abglanz dessen, was man sich unter „Demokratie“ in der Schule vorstellen kann. Oft erstarren diese Regelungen zu Formalien und Ritualen, die in der Praxis eher wenig Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler haben. Sie sind allerdings wichtig und nicht unwesentlich. Von zentraler Bedeutung ist dagegen, wie sie gehandhabt werden und was Schulen und Lehrkräfte daraus machen. Über die gesetzlichen Regelungen hinaus muss jede Schule ihren eigenen Weg finden. Jede Lehrkraft muss ihre eigenen Vorstellungen entwickeln.

Ebenen des Demokratie-Lernens

Im Folgenden sollen abschließend zehn Ebenen angesprochen werden, die für das Sammeln solcher Erfahrungen mit Demokratie in der Schule von hoher Bedeutung sind:

1. Die erste Ebene betrifft die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern. Diese Beziehungen sollten auf einem „demokratischen Erziehungsstil“ (Kurt Lewin) beruhen, der auf wechselseitige „Achtung“, auf gegenseitige „Anerkennung“ und auf „Vertrauen“ aufbaut. Auch Schülerinnen und Schüler haben – bei allen patronatsorientierten Erziehungsbemühungen – Rechte, vor allem das Recht auf Respekt vor ihrer Persönlichkeit. Darüber hinaus gilt der pädagogische Grundsatz, dass, wer „Partizipation“ von Schülern am Unterricht erwartet, zunächst selbst am Leben und an den Problemen der Schülerinnen und Schüler partizipieren sollte. Erst dann kann sich eine vertrauensvolle, gleichberechtigte und kenntnisreiche Wechselseitigkeit der Beziehungen herstellen.
2. In gleicher Weise muss die Ebene der Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern einbezogen werden. Die vielen einschlägigen Ansätze des „Sozialen Lernens“, des Lernens im Umgang mit Emotionen, mit Konflikten, Fremden und Besonderheiten zeigen die Ziele und die Methoden des Erlernens eines demokratischen Miteinanders unter den Schülerinnen und Schülern, des Erlernens von Toleranz, von Selbstvertrauen, von Selbstbestimmung und von Selbstkontrolle im sozialen Kontext.
3. Aus dem Zusammenwirken der beiden erstgenannten Ebenen kann sich die Atmosphäre eines „demokratischen Klassenzimmers“ (Rudolf Dreikurs) ergeben, in der auch die „schwierigen“, die „unangepassten“ und die „fremden“ Schülerinnen und Schüler integriert werden können und in dem ein insgesamt förderliches Lernklima erzeugt werden kann. Disziplinlosigkeit unter Schülerinnen und Schülern sollte nicht nur der „schlechten Erziehung“ zugerechnet und den Eltern oder dem Umfeld zugeschrieben werden, sondern auch als „undemokratisches Verhalten“

gegenüber den Lehrkräften und den Mitschülern betrachtet werden. Dem kann auch ein neues Demokratie-Lernen entgegenwirken.

4. Mehrere solcher „demokratischer Klassenzimmer“ können dann zu einem „demokratischen Schulklima“ (Hartmut v. Hentig) führen, in das sich das Kollegium selbst mit einbinden lassen muss. Schulische Konflikte sollten in demokratischen Verfahren reguliert werden, um in der Schule die Basis für eine demokratische Bürgergesellschaft zu legen und die Schule zur „Schule der Demokratie“ (Andreas Flitner) zu entwickeln.
5. Der Fachunterricht zur politischen Bildung sollte im Sinne des Demokratie-Lernens selbst als „Initialzündler“ solcher Prozesse der „Demokratiepflanze“ fungieren. Politische Bildung sollte sich dementsprechend auf ihre Kernaufgabe des Demokratie-Lernens besinnen, sonst bleibt sie inhaltlich für die Schülerinnen und Schüler so relativ unattraktiv wie bisher. Sie sollte entsprechende Erfahrungen ermöglichen, Möglichkeiten und Grenzen des Demokratie-Lernens reflektieren und vor allem konkrete demokratiepädagogische Erfahrungs- und Handlungsfelder erschließen.
6. Die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsformen sollten mit den Intentionen und Qualifikationszielen des so definierten Demokratie-Lernens konform gehen. Vom Demokratie-Unterricht müssen übergreifende, handlungsorientierte Projekte des demokratischen Handelns in der Schule ausgehen. Dazu bedarf es eines offenen, fächerübergreifenden und kommunikativen Unterrichts, in dem die Schülerinnen und Schüler auch Erfahrungen mit den vielen Schwierigkeiten, Problemen, Hemmnissen, Konflikten und Anforderungen des demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses sammeln. In Projekten anhand konkreter Probleme lässt sich das Lernen von Demokratie als Lebensform

(„Ich-Bezug“, „Wir-Bezug“) mit Ansätzen des Lernens von Demokratie als Gesellschaftsform und von Demokratie als Herrschaftsform wohl immer noch am besten verknüpfen. In solchen Projekten des „Demokratischen Handelns“ werden auch konkrete und elementare Formen „direkter Demokratie“ sichtbar, da Schülerinnen und Schülern anhand konkreter Probleme auch eigene konkrete Mitwirkungs- und Gestaltungsperspektiven angeboten werden können. Denn: Demokratie-Lernen vollzieht sich kaum allein anhand von Textlektüre aus dem Schulbuch oder Frontalunterricht durch die Lehrkräfte.

Zu all diesen Ebenen des Demokratie-Lernens gibt es in der Literatur inzwischen außerordentlich vielschichtige Hinweise, die hier nicht einzeln erörtert werden können. Demokratie-Lernen erschöpft sich, dies sei als Erweiterung angemerkt, freilich nicht allein in den genannten sechs Ansatzpunkten eines schulisch organisierten, animatorischen Demokratie-Lernens. Vielmehr bedarf das Demokratie-Lernen in der Schule eines „entgegenkommenden“ Umfeldes und erweiterter Aktionsfelder.

Daher sollen vier weitere Ebenen des Demokratie-Lernens zumindest angesprochen werden: Zu nennen wären hier die neueren Programme für die Bildung von Jugendforen, Kinder- und Jugendbeiräten oder Kinder- und Jugendparlamenten in den Kommunen und Stadtteilen. Hier liegt ein weiteres Feld „animatorischer“ Demokratiepädagogik. Wer von Kindern „Partizipation“ erwartet, dies gilt auch hier, muss zunächst selbst an den Lebensbedingungen und Alltagsproblemen von Kindern und Jugendlichen ansetzen und sich dem Weltverständnis von Kindern und Jugendlichen direkt und unmittelbar zuwenden, es erweitern und in ein demokratisch-politisches Verstehen überführen.

7. Auch die Bildung von „Jugend-Netzwerken“ aus Schulen, Verbänden, Vereinen, Gruppen, Initiativen etc. kann ebenfalls wesentlich zur

sozial-kooperativen Demokratiebildung in der Schule beitragen und den Gemeinschaftssinn fördern.

8. In einem weiteren Bereich bedarf es oft auch der „nachholenden“ demokratischen Beteiligung der Eltern, damit sie ihren Beitrag erbringen für die Schulentwicklung, für die Förderung der Nachbarschaft, für die soziale Erfüllung des kommunalen Gemeinschaftslebens und für die Unterstützung jener Vereine und Gruppen, bei denen sie ihre Kinder allzu oft nur zur Freizeitbeschäftigung abliefern und wieder abholen.

9. In Sonderfällen muss schließlich eine begleitende Sozial- und Jugendpädagogik eingerichtet werden, die besondere Kinder- bzw. Jugend-Delinquenz-Programme durchführt und die allgemeine „Civic Education“ unterstützt.

Die folgenden Darstellungen zeigen in kurzer, übersichtlicher Form, was in diesem Text über Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform sowie über die schulische Einordnung des Konzepts von Demokratie-Lernen ausgesagt wurde (s. Abb. 1 u. Abb. 2).

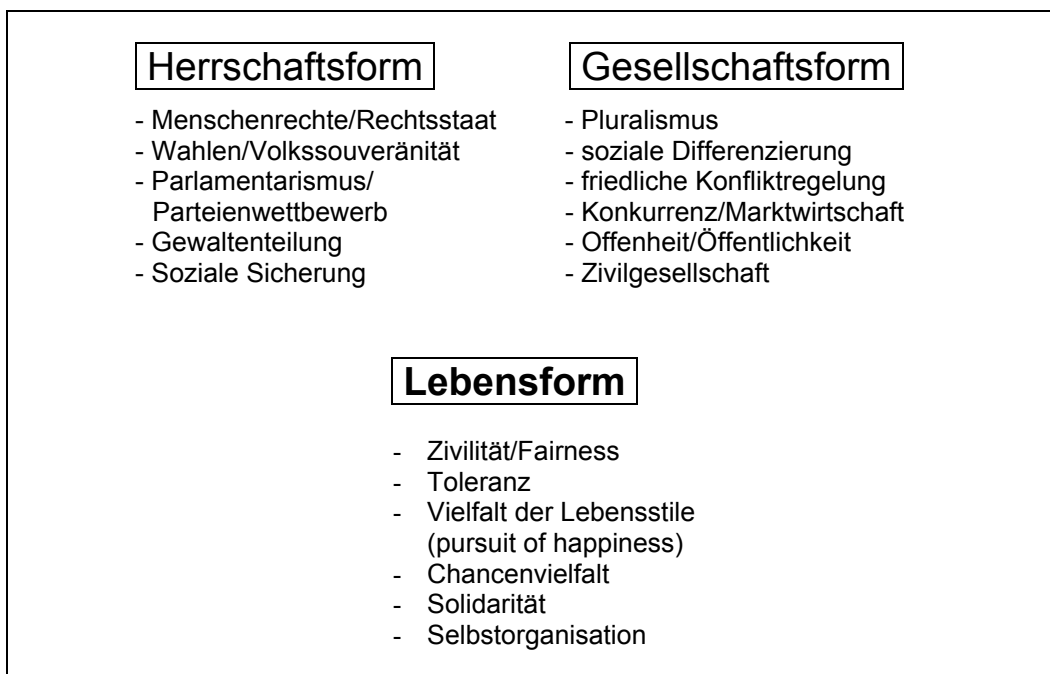


Abb. 1:
Demokratie in
komplexer
Wechselwirkung

Demokratie	Lebensform (personale, soziale, moralische Voraussetzungen)	Gesellschaftsform (Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlich- keit, Zivilgesell- schaft)	Herrschaftsform (Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volks- souveränität, Recht, Ent- scheidungsverfahren)
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen Ich-Kompetenz	soziales Lernen soziale Kompetenz	Politik-Lernen Demokratie-Kompetenz
Grundschule	xxx	xx	x
Sek. I	xx	xxx	x
Sek. II	x	xx	xxx

Abb. 2:
Erziehung/Bildung
zur „demokratie-
kompetenten
Bürgerschaftlichkeit“

xxx Schwerpunkte

Kompetenzerwerb

Zum Abschluss der bisherigen Überlegungen und Darstellungen soll auf den Erwerb von Kompetenzen eingegangen werden, die mit dem Ansatz eines spezifischen Demokratie-Lernens angestrebt und in differenzierter Form auch erreicht werden können. Sie sind in vielen Projekten und Schulmodellen des BLK-Programms mit sehr unterschiedlichen Gewichtungen erprobt worden. Im Abschlussbericht des BLK-Programms wird eine eigene Form der Darstellung und Schwerpunktsetzung von demokratischem Kompetenzerwerb gewählt. Der hier dargestellte Ansatz stützt sich zunächst auf das Kompetenzmodell, das die Arbeitsgruppe um Eckhard Klieme im Jahre 2003 für das BMBF und die KMK entwickelt hat. Herangezogen werden zudem Denkanstöße aus dem internationalen Diskurs zum Konzept Democratic Citizenship Education. Gemäß der klassischen Lerntheorie wurden entsprechende Lernstandards auf drei Ebenen entwickelt:

- affektiv-moralische Einstellungen („commitments“, „attitudes“, „dispositions“)
- allgemeine kognitive Fähigkeiten („knowledge“)
- praktisch-instrumentelle Fertigkeiten („skills“, „strategies“).

Das Konzept zielt vor allem auf die Förderung von affektiv-moralischen Einstellungen, Bereitschaften und Haltungen zu demokratischen Prinzipien, dann auf die Förderung des kognitiven Wissens und der Reflexionsfähigkeit sowie schließlich auf die Förderung der praktisch-instrumentellen Handlungskompetenz auf allen Ebenen des Lebens („demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit“).

Die Lernstandards zu den affektiv-moralischen Einstellungen umfassen folgende acht Eckpunkte:

1. Anerkennung der Prinzipien der Universalität, Interdependenz und Unteilbarkeit der Grundrechte und Grundfreiheiten;
2. Achtung des Werts, der Würde und Freiheit eines jeden einzelnen Menschen;
3. Akzeptanz der Herrschaft des Rechts, Streben nach Gerechtigkeit, Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede;
4. Bekenntnis zum Frieden, zu Gewaltlosigkeit und zur partizipatorischen und konstruktiven Lösung von gesellschaftlichen Konflikten und Problemen;
5. Vertrauen in die demokratischen Prinzipien, Institutionen und Verfahrensweisen sowie Wertschätzung der bürgerschaftlichen Mitwirkung;
6. Anerkennung des Pluralismus in der Lebenswelt und in der Gesellschaft, Respekt vor fremden Kulturen und ihrem Beitrag zur menschlichen Entwicklung;
7. Wertschätzung von Gegenseitigkeit, Kooperation, Vertrauen und Solidarität sowie Bekämpfung von Rassismus, Vorurteilen und Diskriminierung;
8. Eintreten für die Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung als Balance zwischen dem gesellschaftlichen und ökonomischen Wachstum und dem Schutz der Umwelt.

Die Lernstandards zur kognitiven Fähigkeit des Demokratie-Lernens gliedern sich ebenfalls in acht Unterpunkte:

1. Erkennen (wiedergeben und beschreiben) eines Sachverhalts, einer Aussage, eines Problems, einer Situation, eines Konflikts (Sachkenntnis);

2. Unterscheiden (und vergleichen) von Aussagen, Stellungnahmen oder Sachverhalten gemäß den unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen oder Wertpositionen (Unterscheidungsvermögen);
 3. Erörtern (und erläutern) der unterschiedlichen Aussagen im Gesamtkontext, weiterführende Fragestellungen erarbeiten (Zusammenhänge);
 4. Untersuchen (und erklären) der Ursprünge, Hintergründe oder der Geschichte (Geschichte);
 5. Kritisch überprüfen (beurteilen und bewerten) einer Position oder Stellungnahme nach ihren Folgen, ihrer Zukunftsbedeutsamkeit und ihrer Problemlösungsfähigkeit (Folgen, Zukunfts- und Problemlösungsfähigkeit);
 6. Argumentieren (und Stellung nehmen) für oder gegen eine Position; gem. eigener, aber ausgewiesener Kriterien (Stellungnahme, Kritik);
 7. Begründen der eigenen Position in rechtlicher und moralischer Sicht sowie Handlungsmöglichkeiten abschätzen (Begründung, Handlungsfähigkeit);
 8. Reflektieren (und diskutieren) der normativen Gehalte gemäß den Kriterien von Menschenrechten, Demokratie, Rechtsstaat oder Moralvorstellungen; beurteilen von Entscheidungs- oder Wertkonflikten (Reflexion).
2. Eigene Meinung (Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertpositionen) deutlich machen, zusammenhängend reden, klar und deutlich begründen (Interessenvertretung, Selbstwirksamkeit);
 3. Auf jede Art von Gewalt, Demütigungen, Beleidigungen (Kraftausdrücke) etc. verzichten (Zivilität);
 4. Auf Schwächere Rücksicht nehmen, Diskriminierungen abbauen, Außenseiter integrieren (Sensibilität, Solidarität);
 5. Gruppenarbeit organisieren, in Arbeitsteilung kooperieren, Aufgaben übernehmen, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit beweisen (Interaktions-, Organisations- und Kooperationsfähigkeit);
 6. Vielfalt, Divergenzen, Differenzen aushalten, Konflikte erkennen, nach Möglichkeit ausgleichen und sozialverträglich regeln, Fehler und Unterschiede akzeptieren (Konfliktfähigkeit);
 7. Kompromisse finden, Konsens suchen, Mehrheitsentscheidungen akzeptieren, Minderheiten tolerieren, Ermutigung vermitteln, Rechten und Pflichten abwägen sowie Vertrauen und Zivilcourage zeigen (Kompromiss- und Konsensfähigkeit, Zivilcourage);
 8. Gruppenverantwortung hervorheben, faire Normen sowie gemeinsame Interessen und Bedürfnisse entwickeln, gemeinsame Aufgabenbewältigung fördern (Verantwortungsbereitschaft, Gemeinschaftssinn).

Die Lernstandards zu den praktisch-instrumentellen Fähigkeiten werden erneut in acht Unterpunkten zusammengefasst:

1. Meinungen und Argumente anderer erfassen und ernst nehmen, andere Meinungsträger als Person anerkennen, sich in die Lage anderer versetzen, Kritik ertragen, zuhören (Dialogfähigkeit, Empathie);

Die praktisch-instrumentellen Fähigkeiten/Fertigkeiten stellen eine spezifisch-demokratie-relevante Kompetenzebene dar, die freilich immer im Kontext der kognitiven und affektivmoralischen Einstellungen und Bereitschaften gesehen werden muss.

Dieser Ansatz eines Modells für „demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit“, das für das Demokratie-Lernen in der Schule stufentheoretisch angelegt ist (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) bedarf noch weiterer Bearbeitung und Diskussion. Der Ansatz enthält viele Überschneidungen zu vielen anderen Kompetenzmodellen. Anschlüsse an internationale Ansätze (i. S. „Education for Democratic Citizenship“, Europarat und „Civic Education“, USA) wurden angestrebt. Dieses Kompetenzmodell zeigt sehr

deutlich die Komplexität des Themas im Überschneidungsbereich von Fachlichkeit, fächerübergreifender Kompetenzförderung und Entwicklung von Demokratiekompetenz im Rahmen einer demokratischen Schulkultur.

aus: LISUM: Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik: Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, Ludwigsfelde 2007

Literatur

Audigier, F. (2000): Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Council of Europe. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg.

Barber, B. (1994): Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. (1984), deutsche Ausgabe, Hamburg.

Behrmann, G. (1996): Demokratisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 121 – 149.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen.

Bohnsack, F. (1976): Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg.

Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Bukow, W. D./Spindler, S. (Hrsg.) (2000): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen.

Bulletin Nr. 54 vom 14. September 1999: Gemeinsame Erklärung von Bundespräsident Johannes Rau und der drei ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, Richard von

Weizsäcker, Walter Scheel anlässlich der 50. Wiederkehr der Wahl des ersten Bundespräsidenten am 12. September 1949. hrsg. v. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Bonn.

Center of Civic Education (CCE) (1994/2003²): National Standards for Civics and Government. Calabasas/Cal./USA.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie. 2 Bde, Opladen.

Dewey, J. (1974): Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung. Eingel. und hrsg. von Correll, Werner. München.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (1916), übersetzt von Erich Hylla (1930). Neu hrsg. von Jürgen Oelkers. Nachdruck der 3. Aufl., Weinheim/Basel.

Dewey, J. (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. (1927), deutsche Ausgabe, Bodenheim. Duerr, K. u. a. (2000): Strategies for learning democratic citizenship (deutsch: Demokratie-Lernen).

Duerr, K. u. a. (2000): Strategies for learning democratic citizenship (deutsch: Demokratie-Lernen). Council of Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16 all. Strasbourg.

Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm BLK. Bonn.

Flitner, A. (1996): Schule und Demokratie. In: Grundschulzeitschrift. H. 100 „Grundschule als Schule der Demokratie“, S. 6–9.

Freudenberg Stiftung (Hrsg.) (2001): Gutachten und Empfehlungen: Demokratie lernen und leben. 3 Bde. Weinheim.

Friedrich, C. J. (1959): Demokratie als Herrschafts- und Lebensform. Heidelberg.

Hepp, G./Schneider, H. (Hrsg.) (1999): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 21-39.

Himmelmann, G. (2002): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts., S. 63-79.

Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (2003): Schülerdemokratie. Minden-Neuwied.

Roos, L. (1969): Demokratie als Lebensform. Diss., Freiburg.

Schmidt, M. G. (1995): Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen.

Schüle, A. (1952): Demokratie als politische Form und als Lebensform. In: Rechtsprobleme in Staat und Kirche. Festschrift für Rudolf Smend zum 70. Geburtstag. Göttingen, S. 321-344.

Sliwka, A. (2001): Demokratie lernen und leben. Freudenberg Stiftung. Gutachten und Empfehlungen. Bd. II. Weinheim.

Waschkuhn, A. (1998): Demokratietheorien. Politiktheoretische und ideengeschichtliche Grundzüge. München/Wien.

Tilman Grammes / Christian Welniak

Politische Bildung

Menschen sind existentiell auf ein Zusammenleben angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Das Politische ist eine anthropologische Existenzbedingung, um unhintergehbare konflikthafte Verschiedenheit und zugleich Angewiesenheit aufeinander zu gestalten. Es geht um die elementare Frage, wie die Verschiedenen lernen können, solidarisch in Frieden und Freiheit zusammenzuleben (Arendt 1993).

Nicht alles ist politisch, aber jeder Sachverhalt kann zum kontroversen Gegenstand öffentlicher Diskussion und politischer Entscheidung werden. Empirische Daten zeigen keinen kausalen Zusammenhang, aber eine wechselseitige Bedingtheit von sozialem und politischem Lernen. Diese Aufgabe wird von der Demokratiepädagogik aufgegriffen, die Demokratielernen auf den Ebenen Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform konzipiert (Himmelman/Lange 2010). Ihre Chance, eine zeitgemäße Soziologie-Didaktik entwickeln zu können, besteht auch darin, die angelsächsische Tradition der Civic Education zu revitalisieren. Diese verlagerte die Blickrichtung politischer Bildung früh vom Nationalstaat auf die Zivilgesellschaft. Das einflussreiche Werk von John Dewey (Demokratie und Erziehung, 1916) konzipiert Demokratie als Lern- und Experimentiergemeinschaft; eine Gesellschaftsform, die alle sozialen Organisationen, Institutionen und Verfahren als sozialintelligente Problemlösungen sieht, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können.

Ziele politischer Bildung

Systematisch lassen sich drei Funktionen politischer Bildung unterscheiden:

Herrschaftslegitimation verfolgt ein affirmatives Erziehungskonzept. Es gilt das Primat der Politik vor der Pädagogik. Dies führt zu reflexionslosem Gesin-

nungsunterricht und Indoktrination (Schluss 2007). Das Modell des Bürgers ist das des „Untertan“ (Kaiserreich), „Volksgenossen“ (Nationalsozialismus) oder der „sozialistischen Persönlichkeit“ (DDR, vgl. Dengel 2007). Ziel politischer Erziehung ist Loyalität zu Staat und Nation (Nationalerziehung, Staatsbürgerkunde, Busch 2016), Gemeinschaft (etwa in Jugendbünden der Reformpädagogik, vgl. Oelkers 2005) oder unbedingter Gefolgschaft in Diktaturen (Hitlerjugend, BDM).

Mission tritt insbesondere auf, wenn politische Bildung als sog. „Feuerwehr“ für drängende strukturelle gesellschaftliche Probleme funktionalisiert wird. Ein Beispiel sind soziale Trainings für „verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche, mit denen armutsbedingte soziale Desintegration „gelöst“ werden soll. Die Konfrontation mit antidemokratischen Deutungsmustern Heranwachsender kann es provozieren, systemische Differenzen zwischen Pädagogik und Justiz professionell zu vernachlässigen.

Mündigkeit zielt auf Emanzipation und Aufklärung. Es gilt das Primat des Subjekts vor der Politik, das seit der neuhumanistischen Bildungstheorie zum Kernbestand einer kritisch-reflexiven politischen Erziehung zählt. Eine demokratisch-liberale politische Kultur erwartet von ihren Bürgern ein ambivalentes, wenn nicht gar widersprüchliches Selbstverständnis, das anspruchsvoll ist: Einerseits sollen sie Einsichten und Meinungen haben (dürfen) und für diese auch öffentlich – mit Anspruch auf Wahrheit – eintreten

können und andererseits dieselben als prinzipiell fehlbare oder sogar bloß subjektive Auffassungen ansehen. Diese Gleichzeitigkeit und Spannung von Engagement und Reflexion ist im zweiten und dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsens exemplarisch festgehalten (vgl. Widmaier/Zorn 2016).

Das Leitziel Mündigkeit kann kompetenzorientiert operationalisiert werden: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, politische Urteilskraft und Partizipationsfähigkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, Reinhardt 2012). Abstraktes und systemisches Denken sowie konsequenter Einbezug von Alternativen ist die Voraussetzung für eine kontextspezifische gesellschaftliche Urteils- und Handlungskompetenz und das Verständnis von Institutionen, Gesetzen und Wirkungszusammenhängen.

Die Mondialisierung in der „Weltrisikogesellschaft“ (Ulrich Beck) pluralisiert die Bezugsrahmen und Zielhorizonte auf lokaler, nationaler, europäischer und weltbürgerlicher Ebene. Als Lernziel sensibilisiert und plädiert ein kosmopolitisches Bürgermodell für die „Rights of Others“ (Benhabib 2004). Normativer Bezugspunkt der Demokratiepädagogik sind die universellen und unteilbaren Menschenrechte. Politische Bildung ist dann notwendig eine Education for Global Citizenship, weil objektive globale politische Herausforderungen (Klimawandel, Ressourcenverteilung, Kriege ...) längst nicht mehr nationalstaatlich gelöst werden können (vgl. Unesco 2015). Den gegenwärtig zu verzeichnenden Tendenzen der Re-Nationalisierung und des Rechtspopulismus, der mit seinen Homogenitätsannahmen (Volk) und Unterscheidungen (Wir/die Anderen) Menschenrechte desavouiert, kann eine demokratische Politische Bildung mit einer Befähigung zur differenzierten sozialwissenschaftlichen Analyse und politischen Urteilsbildung begegnen, die von der Unverletzlichkeit der Würde der Person als oberstem Grundwert ausgeht (Grundrechtlichkeit).

Politische Kultur und demokratische Sozialisation

Bereits in unterschiedlichen Familienformen werden über die Erziehungsstile der Bezugspersonen, der Eltern, Angehörigen und Geschwister Formen der Konflikt- und Problembearbeitung erlernt.

In Kindertagesstätten und Grundschulen agieren Kinder als Mitglied verschiedener Gruppen, deren Kulturen der Anerkennung und demokratischen Entscheidungsfindung sie mit dem Elternhaus vergleichen und miteinander integrieren können (Knauer/Sturzenhecker 2016).

Stationäre Formen der Kinder- und Jugendhilfe können Heranwachsenden Erfahrungen demokratischer Selbstwirksamkeit ermöglichen (vgl. Ministerium für Soziales [...] 2012; zu demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten inhaftierter Jugendlicher vgl. Weyers 2003).

In Gleichaltrigengruppen können die „Peers“ eine von Erwachsenen unabhängige politische Identität erproben, indem Identitäten, Anerkennung und Geltung mikropolitisch verhandelt und Kontroversen potentiell gleichberechtigt ausgetragen werden. Die Sezession in Jugendkulturen kann als Form der Selbstsozialisation und der „gelernten Rebellion“ demokratische Integration fördern und die Generation der Erwachsenen kreativ mit gesellschaftspolitischen Zukunftsentwürfen konfrontieren (Welniak 2017). Die Entwicklung von Selbstwertgefühl durch eine „In-Group“ kann jedoch auch dazu führen, als fremd wahrgenommene Gruppen abzuwerten. Die strukturelle Diskriminierung von Gruppen Jugendlicher durch die Mehrheits-Gesellschaft stellt hierfür eine Mitursache dar.

Über Massenmedien wird Politik vornehmlich als symbolisches und personalisiertes Geschehen wahrgenommen. Virtuelle Realitäten vermitteln Bilder gesellschaftlicher Schichtung und kollektiver Entscheidungsfindung. Internetbasierte Soziale

Netzwerke ermöglichen eine globale Öffentlichkeit, die politisch wirksam sein, aber auch zum Verlust von Privatheit führen kann (vgl. zu digitalen Jugendkulturen Hugger 2013).

Politische Institutionen und ihre Politikformen wirken auf Jugendliche – wie auch auf Erwachsene – oft wenig attraktiv. Ein steigender Anteil von Nicht-Wählern in Demokratien kann unterschiedlich bewertet werden, als Form der Opposition oder als Selbstmarginalisierung durch politische Apathie und Ignoranz. Jugendsoziologische Studien verdeutlichen beständig, dass Kinder und Jugendliche demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten befürworten, für sich einfordern und dass sie sich sozial sowie gesellschaftlich engagieren möchten. Eine zentrale Aufgabe politischer Bildung ist es, „entgegenkommende Verhältnisse“ (Jürgen Habermas) zu schaffen, in denen Heranwachsenden ihre gesellschaftliche und politische Zukunft gestalten können. Erwachsene nehmen dem Politikverständnis Heranwachsender gegenüber häufig eine pädagogische Defizitperspektive ein. Auch wenn dies in fürsorglicher Absicht geschieht, führt das dazu, die politische Kreativität Heranwachsender zu ignorieren (vgl. die sozialphänomenologischen Studien zu einem „weiten“ Politikbegriff, u.a. Kropp 1999).

Um generationenspezifische Gesellschafts- und Politikvorstellungen sowie entwicklungsbedingte Fehlverständnisse zu erkennen, benötigen PädagogInnen eine professionelle diagnostische Kompetenz (Welniak 2007). Eine Herausforderung ist es, wenn Kinder und Jugendliche sich phasenweise an autoritären oder gar totalitären Weltbildern orientieren. Insgesamt neigen Jugendliche weniger als Erwachsene zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Zick/Klein 2014). Sollen politische Erzieher solchen – entwicklungsbedingt – antidemokratischen Weltbildern akzeptierend, konfrontierend oder sogar sanktionierend gegenüber treten? Damit Jugendliche eine Resilienz gegenüber menschenverachtenden Vorstellungen entwickeln

können, muss pädagogische Interaktion und Kommunikation Erfahrungen der Akzeptanz und Wertschätzung ihrer Person riskieren und fördern. Tragfähige, langfristige und vertrauensvolle Beziehungen können es ermöglichen, allmählich Zweifel zu wecken, u.a. indem inhaltliche Widersprüche konfrontativ zurückgespiegelt und eine Wahrnehmung der Opfer zugelassen werden kann. Das Konzept einer in der Praxis widerspruchsfreien „akzeptierenden“ Jugendarbeit kann – präventiv wie intervenierend – als gescheitert erachtet werden. Konzepte einer „Politischen Pädagogik“ betonen die Notwendigkeit inhaltlich-konfrontativer Auseinandersetzung (vgl. Gloel/Gützlaff 2010).

In der Institution Schule findet politische Erziehung auf fünf Ebenen statt. Jede Ebene kann Gegenstand demokratieorientierter Schulentwicklung werden (vgl. darüber hinaus die Kriterien des „Preises für demokratische Schulentwicklung“: <http://www.demokratieerleben.de/derpreis/>).

Ebene 1: Interaktions- und Kommunikationsformen (Erziehungsstil). Politische Bildung als Demokratielernen muss bereits im Vollzug als emanzipatorische Erfahrung erlebt werden können. Inhalte des Lernens und Formen der Vermittlung müssen sich entsprechen. Demokratische politische Bildung ermöglicht Heranwachsenden, Autorität (Macht, Herrschaft, Führung), Disziplin (Regeln, Rituale, Lernverträge), Freiheit und Verantwortung mit der Erwachseneneneration zu verhandeln (Reichenbach 2011).

Ebene 2: Fachunterricht (Sozialkunde, Wirtschaft und Politik u.a.): Drei zentrale Lernformen können im Fachunterricht unterschieden werden:

- Politik reflektierendes Lernen (z.B. Konfliktanalysen, Fallstudien)
- Politik simulierendes Lernen (z.B. Planspiele, Simulationen)

- Reales politisches Handeln (Projekte)

Ebene 3: Fächerübergreifender Unterricht (politische Bildung als Unterrichtsprinzip). Im Spektrum der Schulfächer stellt sich die Frage nach der Partizipation der Lernenden an der Konstruktion von Wissen (Petrik 2011). Wie wird Wissen präsentiert und angeeignet?

- dogmatisch als Fakt – „Das ist so!“ oder
- genetisch-fragend als Problem? – „Ist das so?“

Ebene 4: Schulverfassung ist als „Demokratie im Kleinen“ mehr als Sandkasten-Demokratie, wenn Formen der Partizipation (Klassenrat, SchülerInnenzeitungen; Schülerversammlung, Schulkonferenz) geregelt und im Hinblick auf Schulentwicklung und öffentliche Einflußnahme wirksam sind. Der schulorganisatorisch anspruchsvolle Just-Community-Ansatz ermöglicht deliberative und diskursorientierte Formen der Schulentwicklung (vgl. ABC der Demokratiepädagogik 2014). Feste und Rituale können Höhepunkte im Schulalltag sein, in denen demokratische Vielfältigkeit gefeiert und gelebt wird.

Ebene 5: Öffnung zum zivilgesellschaftlichen Umfeld durch community education, Service Learning oder Projektlernen. In der Vernetzung mit außerschulischer politischer Jugendbildungsarbeit liegen besondere Chancen für demokratieorientierte Organisationsformen und gleichberechtigten Diskurs. In einigen deutschen Bundesländern ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei öffentlichen Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, gesetzlich verankert. Dies kann Selbstwirksamkeitserleben fördern, wenn die Erwachsenengeneration Kinder und Jugendliche in Verhandlungen als gleichberechtigt zu betrachten lernt (Überblick vgl. Deinet/Sturzenhecker 2013). Offene Jugendarbeit stellt Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung, in welchen sie einen

gleichberechtigten sozialen und gemeinschaftlichen Umgang, Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie Perspektivenübernahme entwickeln können.

Jugendverbände ermöglichen eine politische Propädeutik durch gleichberechtigte Planung von Aktivitäten und die Beteiligung an Entscheidungen, Übernahme von Ämtern sowie politische Partizipation und Interessenvertretung in Politik und Gesellschaft (vgl. Riekmann 2011).

In internationalen Begegnungen durch Klassenreisen, Schüleraustausch oder Schulpartnerschaften kann interkulturelles Verständnis gefördert werden. Die damit verbundene sog. Kontakthypothese kann, wenn Begegnungen ohne Vorbereitungen und Begleitmaßnahmen durchgeführt werden, auch dazu führen, die Angst vor dem Fremden zu verstärken und bestehende Vorurteile zu festigen. Interkulturell sind die in Erziehungsprozessen erworbenen Modi der Konfliktbearbeitung und des Debattierens gebunden an Weltbilder, Epistemologien und die jeweilige politische Kultur. Die Art und Weise, wie Konflikte kommunikativ bearbeitet werden, ist kulturell unterschiedlich.

Ausblick

Muss/soll erst die Gesellschaft reformiert werden, damit sich der Mensch und dessen Erziehung verändern kann? Oder muss/soll zunächst der „neue Mensch“ erzogen werden, damit sich Gesellschaft erneuert? Von Aristoteles bis Montesquieu ist das Verhältnis von Politik und Erziehung als spannungsvoll diskutiert worden (Brooke/Frazer 2010). „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, fragt Immanuel Kant. Kann man zu Demokratie und Freiheit erziehen, ohne damit das Lernsubjekt für zuvor gesetzte Zwecke zu funktionalisieren? Die klassische Verzeitlichung dieser nicht-auflösbaren Antinomie formuliert Friedrich Schlegel in

seinen „Pädagogischen Vorlesungen“ (1826):
Die Gegenwart des Lernsubjekts darf nicht dessen
Zukunft aufgeopfert werden.

In der politischen Bildung kann weder ein Primat der Pädagogik noch der Politik gelten, die Bereiche müssen in ihren Eigenlogiken zur Geltung kommen. Die interdependenten Teilsysteme Politik und Pädagogik stehen in pluralistischen Gesellschaften in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander. Das Modell der westlichen Demokratie ist als entwicklungs-offenes und fehlerfreundliches System konzipiert. Dieses demokratietheoretische Verständnis entspricht pädagogischem Vertrauen: In der politischen Bildung gestaltet der lernende Mensch die lernende Gesellschaft. Urteils- und Partizipationsfähigkeit als Erziehungsziele können sich deshalb nicht an erziehungsstaatlichen Idealen orientieren (Benner 1998). Auf Seiten der Herrschenden impliziert politische Macht immer auch die Möglichkeit, nicht lernen zu müssen. Solche nicht-responsive Machtausübung „verdummt“ die Machthaber und ein autoritäres System kann sich dadurch in einer dialektischen Bewegung langfristig selbst zersetzen (Karl Deutsch). In der politischen Bildung ist immer mit nicht-beabsichtigten Nebenfolgen zu rechnen. Durch sog. Zweisprachigkeit, double-talk und Lippenbekenntnisse, können sich Heranwachsende dem Zwang politischer Korrektheit und herrschender öffentlicher Meinung entziehen. Diese Kommunikationsstrategie kann in Erziehungsstaaten wie etwa der DDR eine widerständige Funktion haben (Grammes/Schluss/Vogler 2006).

Aber auch in demokratischen, offenen und individualisierten Lernformen kann eine Pädagogik der guten Absichten einhergehen mit subtilen Formen der Machtausübung. Eine gouvernementale „Regierung der Subjekte“ zeigt sich in partizipatorischen Imperativen, z.B. in Klassenregeln wie „Wir sind pünktlich!“ oder moralisierende Losungen wie „Wenn Du nicht entscheidest, verlasse ich Dich! Deine Demokratie“. Sie können von Kindern und Jugendlichen als Kontrollimperative erlebt werden, die Druck, Stress und Anpassung auslösen. Auch demokratiepädagogische neue Lernkulturen sind nicht machtfrei, sie eröffnen aber erweiterte Handlungsspielräume für die Reflexion von Prozessen der Machtausübung und Strategien der Subjektivierung (Lösch/Thimmel 2010) Schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist wesentlicher und kaum zu unterschätzender Bestandteil einer demokratischen zivilgesellschaftlichen Kultur und Öffentlichkeit. Mündige Bürgerinnen und Bürger können für sich selbst sprechen.

Politische Bildung trägt dazu bei, jüngere Generationen auf die Erneuerung einer gemeinsam geteilten Welt vorzubereiten. Dem widerspricht es, Kinder und Jugendliche für die politischen Interessen der Erwachsenen zu funktionalisieren.

veränderte Fassung von: Grammes, Tilman/Welniak, Christian: Politische Erziehung, in: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly: Handbuch Erziehung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2012.

Literatur

- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass, München/Zürich.
- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung, In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954-1964, München.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.
- Benhabib, Seyla (2004): The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens, Cambridge.
- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn.
- DeGeDe (Hrsg.) (2014): ABC der Demokratiepädagogik, Berlin/Jena.
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (1998): Erziehungsstaaten. Weinheim.
- Brooke, Christopher/Frazer, Elizabeth (2010): Political and Philosophical Perspectives on Education, Oxford.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden.
- Dengel, Sabine (2007): Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR, Frankfurt/Main.
- Gloel, Ralf/Gützlaff, Kathrin (Hrsg.) (2010): Gegen Rechts argumentieren lernen, Hamburg.
- Grammes, Tilmann (1998): Kommunikative Fachdidaktik, Opladen.
- Grammes, Tilmann (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): Demokratie-Didaktik. Wiesbaden, S. 203-222.
- Grammes, Tilmann/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden.
- Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Bildung, online verfügbar unter: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/>.
- Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Wiesbaden.
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen (2/2013), Wiesbaden.
- Kamp, Johannes-Martin (2010): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, online verfügbar unter: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>.
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation von Kindern, Weinheim.
- Kropp, Cordula (1999): Jugendliche in der Zweiten Moderne: Politische Privatiers? In: Beck, Ulrich/Jaher, Maarten A./Kesselring, Sven (Hrsg.): Der unscharfe Ort der Politik. Empirische Fallstudien zur Theorie der reflexiven Moderne, Opladen, 63-87.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, Kiel.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München.
- Petrik, Andreas (2011): Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Stuttgart.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik. Berlin.
- Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an, Bonn.

Riekmann, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit, Wiesbaden.

Salomon, Gavriel/Cairns, Edward (Hrsg.) (2010): Handbook on Peace Education, New York.

Schluss, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung. Wiesbaden.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, Paris, online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.

Welniak, Christian (2007): Sinnverstehen. Politische Deutungsmuster als Ausgangspunkt des Bildungsgangs, in: kursiv. Journal für politische Bildung, 3/2007, 38-45

Welniak, Christian: Jugendkulturforschung (2017 im Druck), in: Reinhard, Volker/Lange, Dirk: Basiswissen Politische Bildung, Hohengehren.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn.

Weyers, Stefan (2003): Funktioniert Demokratie(erziehung) im Knast? Demokratische Partizipation und moralisches Lernen im Vollzug. In: Neue Kriminalpolitik. Forum für Praxis, Politik und Wissenschaft, Jg. 15, Heft 3/2003, S. 106-109.

Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014, Bonn.