

Peter Fauser

Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik? Ein skeptischer Appell¹

Lieber Wolfgang, liebe Familie Edelstein-Keller,
Frau Präsidentin, Herr Botschafter, Frau Kollegin
Schwan, liebe Freunde und Freundinnen, verehrte
Gäste!

Eine Festrede. Vielleicht ist ein leichter Anfang ratsam. Vor zehn Jahren wurde ich, überraschend und ehrenvoll, um eine Laudatio für Wolfgang Edelstein gebeten. Wir hatten uns kaum fünf Jahre zuvor persönlich kennengelernt, dabei, so will es meine Erinnerung wissen, eine Wahlverwandtschaft gefühlt, die Zusammenarbeit gesucht und gefunden und das Geschenk einer späten Freundschaft erfahren, ähnlich vitalisierend vermutlich wie eine späte Liebe, aber weniger gefährlich. Beim Gedanken an eine Laudatio erschien mir wie ein Blitz höherer Eingebung die Überschrift „C-Dur“.² Die Idee wählte ich klar und einfach, eine Allegorie, die vermeintlich „nur noch“ orchestriert werden musste. „Nur noch“: es folgten unruhige Tage und Nächte – man sieht, was Freundschaft und Bewunderung mit uns anstellen können. Dann hat es fast zehn Jahre gedauert, bis andere Freunde mir gesagt haben, sie hätten meine Laudatio sehr beeindruckend gefunden, aber nicht verstanden.

Diesmal eine Festrede. Formverwandt, nicht höchstpersönlich, aber höchst anspruchsvoll. Als mir wieder – wie von Geisterhand – ein Thema vor Augen stand, bin ich sehr erschrocken. Fängt das schon wieder an? Das Thema greift ja nichts Geringeres auf als Schillers Antrittsvorlesung an der

Jenaer Universität im Mai 1789. „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“³ Gut, 2004 war ich ja noch zehn Jahre jünger. Damit mir aber nicht wieder das Gleiche passiert, will ich heute den Stier bei den Hörnern packen und zuerst meine Themenwahl begründen.

Also: Warum Schiller?

Zunächst: Vor aller Fachlichkeit ist Schiller für mich Landsmann, er ist kollegialer Vorgänger und Namensgeber meiner Universität; ich bewundere seinen Mut, sich in den Dunstkreis des allmächtigen Goethe zu begeben. Anders als Goethe ist Schiller ein Moderner und Aufklärer im vollen Sinne; er hat die eminente Bedeutung der Einbildungskraft, der Imagination, wie kaum ein zweiter durchdacht und ausgesprochen⁴ – für uns und die Imaginata⁵ in Jena ist er schon allein deshalb Hauspatron. Für seine Vision eines Zeitalters mündiger Bürgerlichkeit, einer Zivilgesellschaft, die auf die Aristokratie umfassender Bildung, entfalteter Individualität und demokratischer Gesinnung baut, verbindet er philosophisch geschärfte Argumentation und den Blick des Historikers mit einem Pathos des Menschlichen, dessen poetische Leuchtkraft mir zu Herzen geht. Ich wünschte mir eine Begeisterung für Demokratie, die ebenso ansteckend ist, wie seine Begeisterung für Aufklärung und allgemeine Menschenliebe.

Zwar nimmt Schiller bei seiner Antrittsvorlesung die Tonart der akademischen Welt auf, aber er sprengt ihren Rahmen. In einem Bericht heißt es: „Seine Deklamation und die Theatermetaphorik sowie die Nutzung des Elativs (des absoluten Superlativs⁶) in seiner Rede brachten das überfüllte Auditorium zum Kochen.“⁷ Das Studium der Universalgeschichte ist für Schiller kein Selbstzweck. Eigentlich geht es ihm um Stellung und Bestimmung des mündigen Bürgers im Aufbruch der Moderne. Zu diesem Bürger gehört die Selbstverpflichtung auf eine universelle Humanität, und das Studium der Universalgeschichte weist den Weg zu einer solchen Selbstverpflichtung. Er wendet sich an seine Zuhörer: „Eine Bestimmung theilen Sie alle auf gleiche Weise mit einander, diejenige, welche Sie auf die Welt mitbrachten – sich als Menschen auszubilden – und zu dem Menschen eben redet die Geschichte.“ (106 f.) „Wir sind das Volk!“ ist die Botschaft – und „Yes, we can!“ Wie aber bildet das Studium der Geschichte zum Weltbürger?

Zwei Unterscheidungen Schillers sind hier wichtig. Erstens die Unterscheidung zwischen dem „Brotgelehrten“ und dem „philosophischen Kopf“. Dazu gleich mehr. Zweitens die Unterscheidung zwischen dem faktischen Gang der Welt – der über unser Wissen und Handeln unerreichbar weit hinausgeht –, und der Universalgeschichte oder Weltgeschichte als dessen vom Menschen begriffene, mit Sinn und Bedeutung versehene Darstellung. „Es ist daher“, so formuliert Schiller, „zwischen dem Gange der Welt und dem Gange der Weltgeschichte ein merkliches Mißverhältniß sichtbar. Jenen möchte man mit einem ununterbrochen fortfließenden Strom vergleichen, wovon aber in der Weltgeschichte nur hie und da eine Welle beleuchtet wird.“ (128f.) Und Vorsicht: Der Historiker, je „öfter also und mit je glücklicherem Erfolge er den Versuch erneuert, das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zu verknüpfen“ (130) droht allzu leicht der Suggestion der eigenen Vorstellung zu erliegen, denn, so Schiller, „es fällt schwer, wieder unter die blinde Herrschaft

der Nothwendigkeit zu geben, was unter dem geliehenen Lichte des Verstandes angefangen hatte eine so heitere Gestalt zu gewinnen.“ (131). Es ist also der philosophische Geist, der, so Schiller, „ein teleologisches Prinzip in die Weltgeschichte“ trägt. Er „nimmt...diese Harmonie aus sich selbst heraus und verpflanzt sie außer sich in die Ordnung der Dinge...“ (131). Dafür braucht es nicht den „Brodgelehrten“, einen Stoffhuber. Dessen „größte Angelegenheit ist..., die „zusammengehäuften Gedächtnisschätze zur Schau zu tragen und ja zu verhüten, dass sie in ihrem Werthe nicht sinken... Jede Erweiterung seiner Brodwissenschaft..., jede wichtige Neuerung schreckt ihn auf, denn sie zerbricht die alte Schulform, die er sich so mühsam zu eigen machte...“ (108). Ganz anders der philosophische Kopf. Selbst wenn „alle seine Begriffe zu einem harmonischen Ganzen sich geordnet haben“, werden ihn „neue Entdeckungen ..., die den Brodgelahrten niederschlagen, entzücken ...“ (111). „Ja, wenn ein Streich von aussen sein Ideengebäude erschüttert, so ist er selbst ... der Erste, der es ... aus einander legt, um es vollkommener wieder herzustellen.“ (112). Nun ist klar, wozu Schiller auffordert. Als Subtext erkennt man Kants fünf Jahre vor Schillers Antrittsvorlesung formulierten Wahlspruch der Aufklärung „Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Der philosophische Kopf sucht beim Studium der Universalgeschichte immer wieder neu den Blick für das Ganze und stellt sich dabei selbstkritisch immer wieder der Herausforderung durch neue Erkenntnisse – er bildet sich. Bei Schiller klingt das so: „Ein edles Verlangen muss in uns erglühn, zu dem reichen Vermächtniß von Wahrheit, Sittlichkeit und Freyheit, das wir von der Vorwelt überkamen und reich vermehrt an die Folgewelt wieder abgeben müssen, auch uns aus unseren Mitteln einen Beytrag zu legen ...“ (135).

Schillers Universalgeschichte ist durch die Philosophie Kants geprägt, und das schwierige Erbe, das Kant mit seinem Dualismus hinterlassen hat. Demnach gehören wir durch unsere physische Natur

dem Reich der Notwendigkeit an und unterliegen den Gesetzen der Kausalität, zugleich als geistige Wesen dem Reich der Freiheit, und vermögen aus Einsicht zu handeln. Diesem Dualismus entspricht Schillers Unterscheidung zwischen dem Gang der Welt und der Universalgeschichte. Wenn aber der Gang der Welt den Gesetzen der Kausalität folgt, wie kann dann menschliches Handeln ihn beeinflussen? Schiller – auch hier Kantianer – glaubt an eine „Weltgeschichte nach letztem Plane“, die jedoch „in den spätesten Zeiten erst zu erwarten steht.“ (132). Der heutige Mensch ist mitten hineingestellt zwischen die beiden Reiche der Freiheit und der Notwendigkeit. Er findet Chance und Erfüllung in einer – ich sage es mit meinen Worten – Einmischung, die den Idealismus der Vorstellungskraft mit dem kenntnisreichen Realismus des Historikers verbindet – der weiß, was der „herrschende Wahn in jedem Jahrhundert“ angerichtet hat...“ (134.) „Unser menschliches Jahrhundert herbey zu führen haben sich – ohne es zu wissen oder zu erzielen – alle vorhergehenden Zeitalter angestrengt... Aus der Geschichte erst werden Sie lernen, einen Werth auf die Güter zu legen, denen Gewohnheit und unangefochtener Besitz so gern unsere Dankbarkeit rauben.“ (134f.).

Schiller sieht sich und seine Zeitgenossen in einem „menschlichen Jahrhundert“ – seine Antrittsvorlesung ist noch diesseits der Französischen Revolution, die Schiller begeistert, und diesseits des jakobinischen Terrors, der Schiller entsetzt. Sie steht in einer Reihe mit Kants Aufklärungsschrift und mit Mozarts Figaro, um nur zwei Freiheitsmanifeste zu nennen. Das Hochgefühl der Zeit entbindet eine Geschichtsphilosophie und eine Vision der bürgerlichen Gesellschaft, bei der die Bruchlinie zwischen dem Gang der Welt und der begriffenen Geschichte vom Enthusiasmus der Zeitgenossenschaft in den Hintergrund gedrängt wird.

Wie stehen wir in unserer Zeit? Befinden wir uns nicht, ähnlich wie Schiller, in einer Situation, die im

historischen Längs- ebenso wie in einem geopolitischen Quervergleich paradiesisch anmuten muss – Frieden, Wohlstand, Demokratie, sind das heute die Güter, denen, mit Schiller, „Gewohnheit und unangefochtener Besitz so gern unsere Dankbarkeit rauben“? Und sehen wir nicht, wie der „herrschende Wahn“ im Verbund mit dem Wahn der Herrschenden überwunden geglaubte Konfliktmuster und Bestandsgefahren heraufbeschwört! Woran glauben wir, oder, rational formuliert, worauf setzen wir? Ist das Gesamtkonzept unserer Demokratiepädagogik, wie es in den vergangenen 15 Jahren erarbeitet worden ist, noch tragfähig? Ich schicke mich an, dazu einige Vermutungen und Impulse zu entwickeln.

Ermutigung: Gibt es eine „Demokratische Anthropologie“?

Es sei mir im vorliegenden Kontext erlaubt, unser in den letzten 15 Jahren entstandenes Konzept der „Demokratiepädagogik“ durch nur wenige Streiflichter zu vergegenwärtigen.

1. Der Begriff „Demokratiepädagogik“ ist als pädagogischer Dach- und Fachbegriff im Kontext des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ eingeführt worden⁸ und als Eigenname mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik seit 2005 eng verbunden⁹. Aufkommen und Entwicklung von Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit besonders unter Jugendlichen, haben dabei eine wichtige Rolle gespielt.
2. Nach zunächst sehr kontroversen Debatten über „Demokratiepädagogik und „Politische Bildung“ besteht heute zwischen den Fachverbänden und Experten ein überwiegend kooperatives Verhältnis.¹⁰
3. Menschenrechte und Demokratie sind historische Errungenschaften. Sie haben weder

politisch noch pädagogisch ohne anhaltende selbstkritische Erneuerung Bestand und Zukunft.

4. Kinderrechte sind Menschenrechte, so wie Kinder Menschen sind. Die „Kinderrechtskonvention“ die von den Vereinten Nationen 1989 beschlossen wurde, ist eine der wesentlichen normativen Grundlagen auch für die Demokratiepädagogik.¹¹
5. Demokratie ist nicht angeboren, sondern muss gelernt werden. Wissenserwerb allein genügt dafür nicht. Grundlegend ist die Erfahrung von demokratischer Praxis in der Verschränkung von handlungsorientierter Verständigung und verständigungsorientiertem Handeln.¹²
6. „Demokratie“ denken wir als normativ und funktional institutionalisierten Gesamtzusammenhang von Herrschafts- (bzw. Regierungs) -form, Gesellschaftsform und Lebensform.¹³
7. Demokratiepädagogik ist zugleich differentiell und holistisch konzipiert. Sie bezeichnet eine pädagogische Aufgabe und einen normativen Anspruch für Erziehung und Schule insgesamt, in allen Fachdomänen, auf allen Schulstufen und in allen Schularten. Besonders bei der Analyse guter Schulen wie beim Deutschen Schulpreis, erweist sich deren demokratiepädagogische Ausgestaltung auf den Ebenen des Lernens, des Unterrichts und der Schule insgesamt als prägende und tragende Qualität, ebenso wie der Zusammenhang zwischen demokratiepädagogischer Einstellung und pädagogischer Professionalität.¹⁴ Gute Schulen sind demokratische Schulen.

Bei der Einrichtung des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“¹⁵ haben wir im Blick auf die Schule argumentiert, dass Demokratie lernen mit einem zugleich differentiellen und

holistischen Anspruch verbunden ist, dass also der „normative Anspruch des demokratischen Wegs – die Verwirklichung universalistisch orientierter Anerkennungsverhältnisse – als ... Entwicklungsperspektive und als kritische Richtschnur alle Bereiche der Schule (berührt).“ (S. 74) Was hier für die Schule gesagt wird, lässt sich pädagogisch verallgemeinern. Meiner Auffassung nach ist es sogar durchaus angemessen, hier den Begriff einer demokratischen Anthropologie ins Spiel zu bringen. Erziehungswissenschaftlich ist damit die These verbunden, dass ich eine „Allgemeine Pädagogik“ ohne Demokratiepädagogik für überholt halte. Ich möchte dies an einem Beispiel erläutern, das weit diesseits der Schule angesiedelt ist.

Einigen ist diese Geschichte schon begegnet. Ich erbitte Nachsicht. Klassische Exempel findet man nicht so häufig. Auch hier sind Edelsteine eher selten.

Anna ist zwei Jahre und sieben Monate alt. Als sie beim Einkaufen mit ihrem Vater im Kaufhaus an die Rolltreppe kommt, sagt sie: „Ich will nicht getragen werden!“

Mich interessiert an dieser Situation nicht das „Weltwissen“ von Anna, zu dem Kaufhaus, Rolltreppe, Einkaufen usw. gehört. Mich interessieren die Verständigungs- und Handlungsverhältnisse. Bitte begleiten sie mich bei meinen Überlegungen in drei kurzen Schritten.

1. Anna greift auf frühere Situationen zurück, bei der Vater sie an der Rolltreppe auf den Arm genommen hat. Sie setzt voraus, dass auch ihrem Vater diese früheren Situationen gegenwärtig sind und dass beide aufgrund geteilter Erfahrungen eine fast selbstverständlich gewordene, ebenfalls geteilte Vorstellung davon haben, was gleich geschehen wird. Komplementär weiß der Vater, dass Anna weiß, wie er üblicherweise handelt. Halten wir fest: Die Äußerung Annas

setzt das Wissen voraus, dass beide Akteure die Situation aus ihrer eigenen Perspektive, aus der Perspektive des Anderen und aus der Beobachterperspektive denken können. Das ist eine erste – kognitiv-strukturelle – Bedingung für eine handlungsorientierte Verständigung.

2. Es ist aber nicht alles. Betrachten wir Annas Äußerung aktionslogisch und grammatikalisch: Aktionslogisch beschreibt Anna eine Situation vom Typus: „Akteur tut etwas mit einem Objekt“ = „Vater trägt Anna“. Anna beschreibt die Situation allerdings aus der Perspektive des „Objekts“. Dem entspricht sprachlich das Passiv. Als Beobachter würde man formulieren: Anna wird von Vater getragen. Anna spricht aber in der ersten Person Singular. Deskriptiv würde ihr Satz lauten: Ich werde getragen. Die Formulierung in der Ersten Person singular im Passiv setzt voraus, dass Anna sich zugleich als Subjekt und als Objekt sehen kann. Die externe Beobachterperspektive wird hier also nicht nur gedanklich, sondern auch sprachlich mit der internen Akteursperspektive gleichzeitig repräsentiert.
3. Damit aber noch nicht genug. Annas Äußerung ist intentional. Sie sagt „Ich will ...“ Die Verständigungsverhältnisse schließen als ganz wesentliche Dimension Willensverhältnisse ein – eine geteilte Intentionalität. Und auch hier sehen wir eine Struktur der Gegenseitigkeit: Anna weiß, was ihr Vater will. Dass sie äußert, dass sie eben nicht das gleiche will, zeigt diese Ebene intentionaler Gegenseitigkeit. Wir können annehmen, dass sie weiß, dass ihr Vater selbstverständlich nicht nur weiß, dass sie, Anna, einen eigenen Willen hat, sondern dass er ihren eigenen Willen als Teil dessen anerkennt, was für uns zum Kern der menschlichen Person gehört und was unsere Verfassung mit den unveräußerlichen Rechten und der Unantastbarkeit der Würde kodifiziert hat. Man kann die Verständigungsleistung, die Anna erbringt, mit unterschiedlichen theoretischen

Ansätzen beleuchten: sozio-moralisch als kognitiv-strukturelle Repräsentation von Verständigungsverhältnissen, pädagogisch als ein „Verständnisintensives Lernen“ und ein „Verstehen zweiter Ordnung“ (dazu später noch Genaueres) usw. Im vorliegenden Zusammenhang möchte ich herausstellen, dass die Kombination aus Passiv, Willensäußerung und Verneinung die mindestens implizite Einsicht in eine demokratiepolitische Grundstruktur manifestiert: Sie blickt realpolitisch auf die Tatsache gegebener Machtverhältnisse, aber sie stellt die Machtverhältnisse unter Vorbehalt: sie bedürfen einer Legitimation und sind veränderbar auf der Grundlage reziproker, intentionaler – oder volitionaler – Anerkennungsverhältnisse.

Das ist eine Geschichte aus meiner pädagogischen Schatzkammer. Sie birgt in der sprichwörtlichen Nusschale das Wunder des Lernens und der kindlichen Welteroberung, die staunenswerte Komplexität der Verständigung – die uns meist so „Selbst-verständlich“ erscheint. Und vor allem, demokratiepädagogisch: Die Geschichte illustriert den Ursprungszusammenhang von Demokratie und Erziehung. Für eine mehrschichtige Analyse, wie ich sie hier nur skizzieren kann, haben mir die Arbeiten von Michael Tomasello im Kontext der evolutionären Anthropologie die Augen geöffnet.¹⁶ Er zieht seine Erkenntnisse aus der vergleichenden Beobachtung von Menschenkindern und Schimpansen.

Demokratiepädagogisch sind zwei seiner Konzepte wesentlich. Erstens das Konzept der „geteilten Intentionalität“. Die Geschichte von Anna mag hinreichend deutlich zeigen, was damit gemeint ist. Zweitens, Tomasello stellt seine Forschungen in den Zusammenhang der Entwicklungspsychologie, der Sprachtheorie und der Kulturtheorie. Sein Konzept von der menschlichen Kultur fasst er mit der formelhaft verdichteten Charakterisierung, die menschliche Kultur sein eine „kooperative Verstän-

digungskultur“. Wir wachsen demnach in eine Komunität hinein, für die gemeinsames Handeln und Verständigung im Kontext dessen, was andere vor uns gemeinsam erarbeitet und verstanden haben, wesentlich sind – um dies nochmals mit Schiller zu sagen: die Schätze, die „Fleiß und Genie, Vernunft und Erfahrung im langen Alter der Welt endlich heimgebracht haben.“ (a.a.O., S.134f.)

Michael Tomasello ist 2009 mit dem Hegelpreis der Stadt Stuttgart ausgezeichnet worden – wie Jahre zuvor Jürgen Habermas, der für ihn die Laudatio hielt. Ich möchte Ihnen den O-Ton Habermas nicht vorenthalten. Entspannen Sie sich: „Michael Tomasello liefert mit dem Vergleich der problemlösenden Kooperation von Kindern und Schimpansen nun die empirischen Anhaltspunkte dafür, wie sich aus der kooperativen Verwendung einer Kombination aus Zeigegesten und nachahmenden Gebärden die menschliche Form der Kommunikation und damit ein naturgeschichtlich neuer Modus der Vergesellschaftung entwickelt haben könnte. Der sozialpragmatische Ansatz erklärt die Entstehung der Sprache funktional aus der Lösung jener allgemeinen Kommunikationsaufgaben, die sich mit der Notwendigkeit, in kooperierenden Gruppen die Handlungen der verschiedenen Teilnehmer zweckmäßig zu koordinieren, stellen.“¹⁷ Ich vermute, dass dieses Zitat nicht nur bei mir jene eigentümliche Mischung aus kognitivem Stress und politisch-akademischem Heimatgefühl auslöst ...

Die hier eingeschlagene Perspektive korrespondiert jedenfalls zwanglos und erhellend mit unseren demokratiepädagogischen Überzeugungen. Aber darüber hinaus lässt sie sich ebenso gut mit einer demokratiepolitischen Perspektive verbinden, als Gestaltungsprinzip für Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform. Das klingt bei Habermas an, wenn er von einem „naturgeschichtlich neuen Modus der Vergesellschaftung“ spricht und dabei die „allgemeinen Kommunikationsaufgaben“ im Auge hat, „die sich mit der Not-

wendigkeit (stellen), in kooperierenden Gruppen die Handlungen der verschiedenen Teilnehmer zweckmäßig zu koordinieren.“

Der Ursprungszusammenhang von pädagogischer und demokratischer Grunderfahrung, den ich hier zu illustrieren versucht habe, führt mich zu der These und Aufforderung, unseren demokratiepädagogischen Theorierahmen in Richtung auf eine „demokratische Anthropologie“ zu erweitern. Die demokratische Perspektive bildet nach meiner Auffassung nämlich nicht nur eine additive Anreicherung einer „Allgemeinen Pädagogik“ sondern eine wesentliche, eine strukturelle Erweiterung. Um es nochmals zum Ausdruck zu bringen: Praxis und Verständigung zwischen den Generationen bilden sich und werden getragen durch ein strukturell gekoppeltes Wechselspiel von Interaktion und Kommunikation, für das die Wechselseitigkeit der Koordination der Handlungen, der Verständigung und der Intentionen gleichursprünglich zu sein scheint. Erziehung und Politik können von hier aus beide als „generative Praxen“ aufgefasst werden, zu deren Wesen die innere Verbindung von Handlungs-, Verständigungs- und Willensverhältnissen gehört.¹⁸ Man könnte die These vertreten, dass genau dies der anthropologische Grundsachverhalt ist, von dem eine Allgemeine Pädagogik ausgehen muss.

Für eine solche theoretische Weiterarbeit an der Demokratiepädagogik sind aus meiner Sicht – neben den Forschungen zur Evolutionären Anthropologie – besonders wichtig und anregend nicht-reduktionistische neurobiologische bzw. neuropsychologische Konzepte, für die ich stellvertretend Thomas Fuchs¹⁹ nenne, die jüngeren praxeologischen und phänomenologischen Debatten im Kontext der Kulturosoziologie²⁰, zu denen ich auch beispielsweise sogenannte „resonanztheoretische“ Ansätze rechne, wie sie etwa von meinem Jenaer Kollegen Hartmut Rosa²¹ im Anschluss an Charles Taylor²² verfolgt werden. Gemeinsam ist ihnen, dass sie den Blick erweitern und schärfen für das,

was uns verbindet – und zwar nicht nur im Sinne von explizit kodifizierten Regeln, wie etwa den Verfassungsnormen, sondern im Sinne von kulturell geteilten eingespielten, eingelebten, impliziten oder „inkorporierten“ Erwartungen, Routinen oder Bewertungen, auf die wir auch im pädagogischen Alltag setzen müssen. Vor allem die Bedeutung von Emotionen gehört dabei zu den von uns noch kaum bearbeiteten Feldern von elementarer Wichtigkeit. Das kann ich nicht ausführen. Aber man ahnt wohl, dass damit für Annas Geschichte eine noch weitere Dimension zu Tage gefördert würde. Last but not least nenne ich hier die Arbeiten von Martha Nussbaum.²³

Herausforderung: Demokratiepolitik, Demokratietheorie und „Rechtsextremismus“

Pädagogisch ist klar, dass „Demokratie lernen“ die immer wieder erneuerte Erfahrung reziproker Anerkennungsverhältnisse benötigt, und dass diese Erfahrung in sehr unterschiedlichen Kontexten gemacht werden kann und muss, ehe sich eine anfechtungsfeste demokratische Gesinnung oder demokratisches Vertrauen ausbilden kann – ein Vertrauen, das durch die „Einbeziehung des Anderen“²⁴ zugleich wächst und auf den Prüfstand kommt. Und in der Schule ist demokratische Erfahrung im Mathematikunterricht etwas anderes als im Geschichts- oder Politikunterricht, im Sport anderes als im Theaterspiel, im Engagement für Schwächere etwas anderes als bei der Konfliktmediation, im Klassenrat wieder anderes als beim Feedback für Lehrpersonen. Und die Reihe geht natürlich weiter: Einen Verein zu gründen oder zu leiten ist etwas anderes, als dem thüringischen NSU-Untersuchungsausschuss anzugehören, sich an einer Kampagne von Campact zu beteiligen etwas anderes, als in Dresden gegen Neonazis auf die Straße zu gehen oder sich um einen Sitz im Parlament zu bewerben. Und die komplizierten Verhandlungs- und Verfahrenswelten der reprä-

sentativen Demokratie und ihrer Institutionen bis hinauf zu den Vereinten Nationen sind damit noch gar nicht angesprochen.

Mit diesen Überlegungen haben wir das Feld der Demokratiep Politik betreten. Ehe ich darauf näher eingehe, möchte ich zunächst nochmals hervorheben, wie sehr sich unsere Perspektive auch hier in den vergangenen beiden Jahrzehnten erweitert hat. Die Einsicht in die fundamentale Bedeutung von Anerkennungsverhältnissen und Menschenrechten ohne Altersbegrenzung, die immer differenziertere Sicht und Darstellung von Schulen als demokratischen Kommunitäten, die Erweiterung des Demokratiebegriffs über die Regierungsform hinaus, die Auseinandersetzung mit Ursachen, Erscheinungsformen von und Anfälligkeiten für Rechtsextremismus, die Debatten über das Verhältnis von Demokratiepädagogik und „Politischer Bildung“ und, damit im Zusammenhang, die Aufnahme und Betonung pragmatistischer, sozio-moralischer und schultheoretischer und Traditionen – das hat unsere Arbeit gestärkt und bereichert. Eigentlich waren alle diese Schritte mehr als überfällig. Man muss sich nur die Weimarer Zeit vergegenwärtigen, die Verfassungsverhältnisse des Hamburger Schulwesens, die Autonomiediskussion, die Aufnahme internationaler Erfahrungen, und man sieht neidvoll, dass sich bei der alltagspraktischen Qualität der Schularbeit wie bei den rechtlich-administrativen Formen ein Niveau demokratischer Gestaltung zumindest bei den Protagonisten findet, das wir noch kaum erreichen, geschweige denn überbieten – auch wenn dabei nicht „Demokratie“ der Grundbegriff gewesen ist. Auch die Impulse nach dem Ende des Nationalsozialismus, die Re-Education, später die Protest- und Reformbewegungen, der Deutsche Bildungsrat, die Schulrechtsdebatten, die schultheoretischen Diskurse und die Systemvergleiche haben nicht dazu geführt, dass eine demokratiepädagogische Gesamtkonzeption entstanden wäre – obwohl jede dieser Entwicklungen für sich Potentiale dafür enthalten hat. Und auch PISA und die Folgen haben

hier keine Schneisen eröffnet. Es gab und gibt also viel nachzuholen.²⁵

Ist das Verständnis von Demokratie, das sich mit unseren Arbeiten bisher verbindet, eigentlich noch zeitgemäß? Dahinter steht eine Frage, die nicht nur mir inzwischen den Schlaf raubt. Sie lautet: Wohin treibt die Demokratie? Wohin wird sie getrieben? Wir sehen, wie sich nicht nur die Kluft zwischen Idee und Wirklichkeit der Demokratie vergrößert; vielmehr wie man auch schon salonfähig zu machen versucht, offene und öffentliche Menschenrechts- und Völkerrechtsverletzungen ebenso offen und öffentlich kalt zu leugnen oder mit Partikularinteressen zu rechtfertigen.

Bis vor kurzem hätte ich noch gesagt: Insgesamt ist Demokratie heute weltweit eines der großen Richtungs- Synthese- und Bewegungskonzepte. Eigentlich erwarten wir, eigentlich seit der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, kontrafaktisch, dass es nirgends undemokratisch zugeht. Und damit ist ein Qualitätsanspruch verbunden, der alle drei Ebenen der Demokratie – Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform und deren Wechselverhältnis umfasst. Dieses Bild wird schon in Alexis de Tocquevilles²⁶ berühmter Untersuchung über die Demokratie in Amerika breit ausgeführt: „Volkssouveränität und Wahlrecht, Kongress und Präsident bildeten nur das politische Grundgerüst. Presse, Alltagsleben, Wirtschaftsaktivität, Familienleben, Religion, die Kultur der Vereine, Verbände, Kleinkirchen und bürgerschaftlichen Organisationen, der ‚öffentliche Geist‘, das ‚demokratische Denken und Fühlen‘, die ‚demokratischen Sitten‘, die ‚demokratische Gesellschaftsordnung‘ machten die amerikanische Demokratie aus.“ Sein Werk macht deutlich, „dass Demokratie in der Moderne, seit den demokratischen Revolutionen, niemals lediglich eine Bezeichnung für ein System von Verfassungsinstitutionen und politischen Verfahren war, sondern auch für eine Gesellschaftsform und Lebensweise.“ Ich zitiere Tim B. Müller, der in einer sehr lehrreichen

Studie „Lebensversuche der Demokratie nach dem Erstem Weltkrieg“ untersucht.²⁷

Lebensform, Gesellschafts- und Regierungsform. Die friedliche Revolution 1989 verdankt sich, von diesem Modell aus betrachtet, einer demokratischen Begeisterung und demokratischen Belebung auf der Ebene der Lebensform, nämlich des direkten solidarischen Handelns von Bürgerinnen und Bürgern und Teilen der Gesellschaft – hier vor allem der Kirchen. Die Menschen haben sich wirkmächtig der Totalkontrolle durch die Herrschenden entledigt. Die wachsende Unverträglichkeit zwischen Lebens- und Regierungsform hebt diese kraft einer vitalen basisdemokratischen Selbstermächtigung der Bürgerschaft schließlich aus dem Sattel.

Allerdings sehen wir uns fundamentalen Gefährdungen der Demokratie von innen und von außen gegenüber.²⁸ Heute, so charakterisiert Otfried Höffe die Ausgangslage im „Zeitalter der Globalisierung“, „drängt die gesellschaftliche Wirklichkeit über die einzelnen Demokratien mächtig hinaus. Von der Wirtschaft über Wissenschaft, Medizin und Technik bis zur Kultur und von Völkerwanderungen über Umweltprobleme bis zu Terrorismus und organisierter Kriminalität entsteht ein Handlungsbedarf, der sich nicht an Staatsgrenzen hält.“ Höffe reagiert auf die globalen Gefährdungen mit einer Globalisierung der Struktur des demokratischen und sozialen Rechtsstaats und einer Zivilgesellschaft, wie es vielleicht einem idealisierten Selbstbild der Bundesrepublik Deutschland nach dem Ende des Kalten Krieges und der Wiedervereinigung entspricht. Er zeichnet, in seinen Worten, das „realistische Ideal“ einer demokratisch-republikanischen Weltordnung. Es fehlt nicht an Analysen und Positionen, die eine solche Vision als blauäugig und realitätsfern erscheinen lassen.²⁹

Ein Beispiel für die Perspektive vom entgegengesetzten Ende des Spektrums bietet der Essay „Stress und Freiheit“ von Peter Sloterdijk.³⁰ Er be-

schreibt, wie die digital potenzierte Modernisierung in einem Taumel globaler Beschleunigung immer neue Ideen, Konzepte, Ereignisse, Katastrophen produziert und kommuniziert. Das Bewusstsein der „Kontingenz“ (des „Alles könnte auch anders sein“), das damit korrespondiert, kriecht im Zeitalter des Internet allen unter die Haut. Sloterdijk experimentiert mit die These, der medial verbreitete Stress – die nicht nur kognitive, sondern existentielle Beunruhigung – sei das einzige sei, was unsere Gesellschaft noch zusammen hält, und zwar auf prekäre Weise für immer kürzere Fristen – täglich, stündlich neu – oder im Millisekunden-Takt digital manipulierter Finanzströme. Im Strudel der Systemdynamik organisieren sich immerzu neue Erregungs-, Stress- und Notgemeinschaften, die nicht durch die leibhaftige Nähe und reale Zusammenarbeit in einer geteilten psycho-physischen Lebenswelt verbunden sind, sondern allein durch die Springfluten von Informationspixeln, die den Gesetzen der Chaosdynamik gehorchen, wie Wolkenbildung und Verkehrsstau. Die nordafrikanischen Revolutionen, aber auch die Organisation privater Partys oder die zivilgesellschaftliche Mobilisierung von Wut- und Mutgemeinschaften, von Randalierern, Schlägern oder Abstimmungsmassen in medialen Wettbewerben demonstrieren, wie solche „Stressgemeinschaften“ weltweit zu einem Bewusstseinsorganisator reüssieren und verhaltenswirksam werden können. Die Digitalisierung führt zu einer Entbettung der Verständigung, in pessimistischer Lesart, zur flächendeckenden Entkoppelung zwischen Praxis und Verständigung. Sie löst wie ein Verdauungsenzym die multilateralen lebensweltlichen Bindungen und Verbindungen auf, von denen demokratische Kulturen zusammengehalten werden. Um nochmals Habermas über Tomasello zu zitieren „Unser Geist bewegt sich immer schon in Funktionszusammenhängen, die in Werkzeugen objektive Gestalt angenommen haben, immer schon im Horizont eines sprachlich artikulierten Hintergrundwissens und im eingewöhnten sozialen Netzwerk gemeinsamer Praktiken.“ (a. a. O., 2013, S. 171) Das ist von ges-

tern. Was ist eine Praxis ohne den Leib einer Praxis? Wo liegen die Fluchtpunkte der Entwicklung, wie sieht die Abhilfe aus? Systematisch kann man die gegenwärtigen Krisendiskurse mit Dirk Jörke vier Debattensträngen zuordnen.³¹ Jeder dieser Debattenstränge entwirft eine Art „Dispositiv“, eine Konstellation von Risiken und Chancen, von Erosion und Wachstum mit sehr unterschiedlichen Prognosen.

1. Postdemokratie: Postdemokratische Systeme zeichnen sich durch ein „widersprüchliches Nebeneinander von demokratischen und expertokratischen, von staatlichen und privaten, von nationalen und globalen Formen des Regierens aus. Damit ist diesen politischen Regimes eine grundlegende Ambivalenz eingeschrieben: Demokratische Beteiligungsformen werden einerseits eingefordert und in Wahlkämpfen regelmäßig inszeniert, andererseits werden sie insofern unterlaufen, als der Gegenstandsbereich des demokratisch zu Entscheidenden schrumpft.“ (S. 11)
2. Zivilgesellschaft: An die Stelle von Parteien und Parlamenten treten neue Formen der Willensbildung, die sich mehr auf eine zivilgesellschaftliche Aneignung des Politischen richten. Bei näherer Betrachtung zeigt sich eine Art bipolarer Degeneration der politischen Kultur: Einer kleinen Schicht bildungsbürgerlicher Aktivisten steht eine wachsende Zahl bildungsfern und politikabstinenter Gruppen gegenüber, die ihr Prekariat mit privatistischem Rückzug quittieren.
3. Deliberation. Unter dieser Überschrift werden Konzepte und Muster versammelt, die sich darin ähneln, dass sie die Potentiale digital entgrenzten Informationssysteme auf die eine oder andere Art für Beteiligung nutzen und nach funktionalen Äquivalenten für eine repräsentative Partizipation suchen. Hier werden Spielarten mit mehr oder weniger starker Integration von repräsentativen und plebiszitären Organisationsformen entwickelt.

4. Postnationale/ globale Demokratie – dafür bietet Höffe ein Modell. Es zielt auf „Weltstaatlichkeit“ und kosmopolitische Demokratie in einem mehrfach gestuften demokratischen Prozess (kommunal, regional, national, supranational, global).

„Rechtsextremismus“

Ich setze diese Überschrift in Anführungszeichen, um damit anzudeuten, dass der Begriff nicht wirklich taugt, um das zu bezeichnen, was wissenschaftlich und demokratiepolitisch damit bezeichnet werden soll.³² Angemessen ist nach meiner Auffassung – hier folge ich Kurt Edler – die Bezeichnung „Demokratie- und Menschenrechtsfeindlichkeit“. Der gemeinte Komplex, der in verschiedenen Kontexten unterschiedlich, aber konvergent gefüllt wird, war schon für die Gründung des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ vor 25 Jahren von wesentlicher Bedeutung – damals wurde die Partei der Republikaner gegründet und es kam zu Anschlägen auf ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger. Auch bei der Begründung des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ hatte sich die damit bezeichnete Problemlage nicht entschärft, im Gegenteil. Ich möchte heute das Thema in zwei Schritten wieder aufgreifen.

1. Der Begriff Rechtsextremismus ist missverständlich.³³ Warum? Die politische Unterscheidung zwischen Rechts – Mitte – Links stammt von der Sitzordnung in der Französischen Nationalversammlung ab. Sie wurde im Lauf der Zeit mit der Vorstellung von „politisch links“ gleich egalitär, international, reformorientiert-sozialstaatlich, progressiv und „politisch rechts“ gleich elitär, national, wirtschaftsliberal, konservativ gekoppelt. Mit dem Aufkommen von politischen Extremisten verband sich zunehmend die Tendenz der großen Volksparteien, für sich die politische Mitte in Anspruch zu nehmen. Vermutlich spielt

dabei eine symbolische Aufladung wie die goldene Mitte, das Gleichgewicht der Kräfte, Versöhnung von Bewahrung und Erneuerung und die Abwehr von Radikalismus und Extremismus als Bedrohungen von den schwer fassbaren Rändern der Gesellschaft mit.

Stellen wir uns dazu einmal probeweise vor, dass uns als konservativer Partei der Mitte der Vorwurf gemacht wird, wir hätten eine Affinität zu rechtsextremen Positionen, dann werden wir aus der goldenen Mitte verdrängt. Deshalb behaupten wir nun unsererseits einen komplementären Linksextremismus, um in der virtuellen Mitte wieder Platz zu schaffen, indem die politischen Gegner nach links verschoben werden. Die Bezeichnungen „rechtsextrem“ und „linksextrem“ werden auf diese Weise zu Kampfbegriffen im Werben um die Wählergunst. Zwei Probleme folgen: Erstens, der Begriff Rechtsextremismus, wie er sozialwissenschaftlich gefüllt ist, wird kontaminiert, weil er wie das Komplementärbild eines Einstellungskomplexes aussieht, der auf der anderen Seite des politischen Spektrums liegt – obwohl es zu diesem praktisch keine empirischen Befunde gibt. Der Begriff „Linksextremismus“ ist empirisch leer. Schlimmer noch ist, dass die symbolpolitische Rechts-Links-Symmetrie verschleiert, dass „rechtsextreme“ Einstellungen sich eben nicht nur am politisch rechten Rand der Bevölkerung finden, sondern in allen Bevölkerungsgruppen, bei Jugendliche und Erwachsenen, Männern und Frauen, Erwerbslosen und Erwerbstätigen, bei Absolventen unterschiedlichster Bildungsgänge. Der „Rechtsextremismus“ kommt aus der „Mitte der Gesellschaft“.³⁴

2. Gegenwärtig erleben wir, dass sich neue Formen und Konglomerate Demokratie- und menschenrechtsfeindlicher Ziele, Einstellungen, Handlungen, Organisationen ausbilden – Hooligans und Neonazis verbünden sich gegen Salafisten in der

Erwartung, Beifall von der schweigenden Mitte zu bekommen, junge Leute verdingen sich als Selbstmordattentäter dem islamistischen Terror. Teils erscheinen mir diese Umtriebe bei uns wie eine Spiegelung der weltweit zunehmenden Ausbrüche von fundamentalistisch, nationalistisch, rassistisch motiviertem Terror und Krieg. Auf schockierende Art und Weise sind wir durch die Aufdeckung der NSU-Morde mit dem Thema konfrontiert und mit der Frage nach der Rolle staatlicher Organe. Ich gehe davon aus, dass ich eine Kenntnis jedenfalls der grundlegenden Sachverhalte hier voraussetzen darf. Ich möchte einen spezifischen Aspekt des Problems hervorheben. Vor gut einer Woche hatten wir in unserer Jenaer Ringvorlesung zum Thema „angegriffene Demokratie“³⁵ Katharina König zu Gast, die dem Thüringer NSU-Untersuchungsausschuss angehörte, dem für seine Arbeit hohe Anerkennung gezollt wird. Dem Ausschuss wurden vom Verfassungsschutz im Verlauf seiner Arbeit 1200 Aktenordner übergeben. Keiner von uns, so Frau König, hat alles gelesen, nicht einmal alle gemeinsam und arbeitsteilig waren wir dazu im Stande. Nach dem Willen des Ausschusses sollten die Akten auch dem parallel arbeitenden Bundestagsausschuss überstellt werden. Der Verfassungsschutz blockierte, so dass die Akten erst kurz vor dem Ende der Ausschussarbeit in Berlin zur Verfügung standen. Der NSU hat in mehreren Bundesländern gemordet. Es gibt also noch weit mehr Akten, wenn man die von Polizei und Staatsanwaltschaft hinzunimmt. Offenbar hat aber weder dieser unfassbare Datenberg noch der elementare Tatbestand – dass nämlich fast immer mit der gleichen Waffe gemordet wurde – dazu geführt, das über einen rechtsextremistischen Hintergrund der Morde als deren entscheidendes Bindeglied nachgedacht worden wäre. Dieser Schlüssel zu den NSU-Morden wurde erst nach dem Doppel-Selbstmord von Mundlos und Böhnhardt 2011 in Eisenach und dem Wohnungsbrand in Zwickau entdeckt, und

erst dann wurde die Annahme unausweichlich, dass die Morde einen rechtsextremen Hintergrund haben. Bis dahin verirrten sich die Ermittlungsbehörden in Theorien migrationsbedingter Umfeldkriminalität. Barbara John, Ombudsfrau für die NSU-Opfer, fragt³⁶: „Nehmen wir neun Gewerbetreibende mit deutschen Wurzeln, also ohne Migrationsgeschichte, wäre nach dem bekannten Muster ermordet worden. Immer mit derselben Waffe an wenig frequentierten Tator-ten in sechs Städten, die in fünf verschiedenen Bundesländern liegen. ... Hätten die Ermittler – als keine Spur ergiebig war – erklärt, der Grund für ihre erfolglosen Ermittlungen läge bei den Opferfamilien selbst und bei ihrem Umfeld ... Hätten sie schließlich, wie man den Ermittlungsakten entnehmen kann, geschlussfolgert, solche brutalen Tötungen entsprächen dem kulturellen Milieu der Opfer? Und nicht zuletzt: Wären die Medien, wären wir alle, einschließlich der politischen Eliten, den Deutungen der Ermittler in diesem Fall ebenso widerspruchslos gefolgt?“ (S. 21 f.) Und weiter: „Seit der Mordserie frage ich mich, wozu in der Bundesrepublik dieser in seiner Größe und Struktur immense Apparat, bestehend aus Bundesverfassungsschutz, Staatsschutz, Bundesnachrichtendienst und Militärischem Abschirmdienst aufgebaut wurde? War nicht einer der wichtigsten Gründe, die Gesellschaft und damit konkret auch die Bürger vor dem Wiederaufflammen nationalsozialistischer Propaganda und Gewalt wirksam zu schützen – koste es, was es wolle? Doch als es wirklich darauf ankam, stand diese gewaltige ‚Schutzmacht‘ nackt da: vertuschend, abwiegelnd, wahrheitsfern, zugeknöpft und stur.“ (S. 24)

Ich möchte im Zusammenhang mit diesem Themenfeld noch auf einen Aspekt hinweisen, eine Art postdemokratisches Strukturmuster, das sich nicht nur im Kontext des Rechtsterrorismus findet. Man muss doch fragen, welche Funktion die ungeheure – offen und verdeckt wirkende – Datensammel-

wut eigentlich hat, der wir uns gegenüber sehen?³⁷ Hierher gehört doch auch die NSA und gehört die Tatsache, dass die grenzenlose und menschenrechtsblinde Ausforschung und Aufbewahrung aller Informationen, die unsere digitalisierte Web-Welt absondert, inzwischen gar nicht mehr vertuscht, sondern offen als unverzichtbar und patriotisch geboten vertreten wird. Gemessen daran sind 1200 Aktenordner geradezu lächerlich.

Höchst zweifelhaft ist, ob sich dieser Prozess demokratisch kontrollieren lässt, erst Recht, ob er einen Beitrag zur Aufklärung der demokratischen Öffentlichkeit leistet. Ob er dazu beiträgt, Gefahren von den Bürgern abzuwehren, ist nicht weniger zweifelhaft. Zweifelhaft ist wohl auch, ob die Informationsmengen überhaupt von irgendeiner Stelle aufklärungsdienlich verarbeitet werden können. Das würde ja einen synthetisierenden Überblick über die Gesamtlage und über das Gesamtwissen erfordern. Ich sehe schon, wie mit einem solchen Ziel immer neue Stufen der Sicherheitsbürokratie begründet werden – bis zur Stufe des „triumphalen Unheils“, um hier, wie ich finde, an der richtigen Stelle, die „Dialektik der Aufklärung“ zu zitieren. Sicher hingegen scheint mir zu sein, dass die Datenmassen leicht missbraucht werden können – zur Lähmung von Ausschüssen, zur medial potenzierten Skandalisierung wie im Falle Wulff, woran sich nicht nur staatliche Datensammler beteiligen, wie man weiß. Kommt auf uns eine postdemokratisch durchmanipulierte Öffentlichkeit zu, in der – siehe Sloterdijk – von denen, die die Mittel und die Macht dazu haben, Erregungs- und Stressgemeinschaften mobilisiert werden – ein archaischer Mob –, je nachdem, für welche Absichten welche Stimmungsmache gerade benötigt wird? Oder sind wir schon so weit – oder schon darüber hinaus? Ruin, gesellschaftlicher Tod durch Shitstorm, ist keine Fiktion. Das ist nicht lustig.

Ich frage an dieser Stelle also: Sind wir mit unserem Verständnis von Demokratietheorie und Demokra-

tiapolitik noch auf der Höhe der Zeit? Müssen wir nicht neu und grundsätzlich analysieren, was aus der Demokratie als Regierungsform, Gesellschaftsform, Lebensform geworden ist und künftig werden kann und muss, welche Risiken und Chancen sich auftun – auch im Hinblick auf die komplizierten und unübersichtlichen politischen und gesellschaftlichen Wechselwirkungen zwischen globaler Digitalisierung, demokratie- und menschenrechtsfeindlichen Strömen und Springfluten, und nicht zuletzt mit den Gefährdungen für Sicherheit, Aufklärung und demokratische Öffentlichkeit.

Aufforderung: Lehrerbildung, Schule, Bildungspolitik

Ich beginne meine Gedanken zu diesem Feld mit einer weiteren kleinen Geschichte. Sie stammt aus meiner eigenen Schulzeit. Es war, vermutlich 1963, im Kunstunterricht. Meinem damaligen Lehrer verdanke ich viel, auch die lebendige Erinnerung an diese Erfahrung. Wir sollten zum Thema „Schneider von Ulm“ ein Bild malen. Bekanntlich erging es dem Schneider von Ulm wie vielen Flugpionieren. Er wollte mit einem Fluggerät die Donau überqueren und ist dabei ins Wasser gefallen. Als wir mit unseren Werken fertig waren, wurden alle aufgehängt und Herr Kling besprach ein Blatt nach dem anderen. Was dann kam, war für mich so eindrücklich, dass ich auch nach 50 Jahren mein leider verloren gegangenes Bild nachzeichnen und seine Worte aufschreiben konnte. Hören wir Herrn Kling: „Wir sehen auf deinem Bild den abstürzenden Schneider. Die Flügel, die er als große Dreiecke zusammengezimmert hat, gehorchen ihm nicht mehr, aber man kann noch erkennen, dass er sie wie Flügel zu bewegen versucht hat. Die rechte Hand ist aus der Schlaufe gerutscht. Der linke Arm und das Gesicht sind vom linken Flügel verdeckt, der schon so außer Kontrolle geraten ist, dass er sogar aus dem Bild fällt. Dem Schneider stehen die Haare zu Berge. Für ihn ist das eine große und wichtige Sache. Das

sieht man schon daran, dass er seinen besten Kittel (schwäbisch für Sakko) angezogen hat – mit Einstecktuch. Jetzt reißt es ihn mit dem Hintern voran in die Tiefe. Die Beine wollen noch nicht mit, aber was hilft's. Wie er da in der Luft hängt und die Donau mit einem aufgesperrten Rachen auf ihn wartet! Da fühlt man, wie es ihn gleich mit voller Wucht erwischt. Auch die Wolken drücken. Der Schneider ist noch halb Teil seines Flugapparats – seine Arme und Beine bilden Dreiecke wie die Flügel – und halb, mit seinem Hinterteil, schon in der Donau. Das ist durch den Formkontrast zwischen rund und spitz sehr deutlich! Der Arme hat ja nur Hohn und Spott geerntet. Ich muss gestehen, dass mich Dein Bild auch wirklich zum etwas schadenfrohen Lachen reizt. Aber es weckt auch mein Mitgefühl. Und es ist eine haarsträubende Geschichte, wie man sieht.“

Für mich ist das ein Beispiel dafür, was „Erfahrung eines universalistisch orientierten Anerkennungszusammenhangs“ im ganz normalen Schulunterricht bedeutet. Herr Kling geht an das Bild mit der achtungsvollen Genauigkeit und Aufmerksamkeit des kunstbegeisterten Betrachters heran. Er beschreibt ohne zu bewerten. Es könnte sich auch um die Arbeit eines etablierten Künstlers handeln. Er erschließt die Komposition und ihre Formensprache ohne Jargon. Er tritt auch als Subjekt in Erscheinung, aber nicht mit der Herablassung des Experten, nicht mit dem machtförmigen Richtigkeitsanspruch einer Orthopädagogik. Vielmehr sucht er das Bild mit den Augen des Schülers zu sehen und lädt dabei zugleich die Schülergruppe dazu ein, das Bild auch mit seinen Augen zu betrachten. Wir nennen diese Haltung und eine solche Kommunikation im Kontext unseres Jenaer Professionalisierungsprogramms „Verstehen zweiter Ordnung“.³⁸ Jeder erkennt sofort, was damit gemeint ist, und warum damit eine für pädagogische Berufe und Erziehung grundlegende Fähigkeit bezeichnet wird. Sie hat die Struktur der „geteilten Intentionalität“. Sie kann und muss gelernt werden. Man kann ja an meinem Beispiel erkennen, wie anspruchsvoll es ist, aber auch,



wie weit man es bringen kann bei der Verbindung von Gemütpräsenz, metakommunikativer Feinfühligkeit und ko-konstruktiver Fachlichkeit. Leider ist der Normalfall im Unterricht ein anderer, und für viele Kinder ist die Erfahrung, so verstanden und anerkannt zu werden, ein seltener Glücksfall. Demütigung dagegen ist alltäglich und allgegenwärtig. Und viele Lehrerinnen und Lehrer bezahlen mit Burnout, wenn sie jahrzehntelang eine wirkliche Verständigung und ein „Verstehen zweiter Ordnung“ abwehren und dabei nicht nur das Kind vor sich, sondern auch das Kind in sich ständig wegsperren müssen. Welche Aufgabe fällt uns hier zu – es geht doch hier um eine demokratiepädagogische Fundamentalqualität – und wer macht dafür Ressourcen frei? In der Lehreraus- und -fortbildung gibt es für die Aneignung dieser nicht nur demokratiepädagogisch, sondern überhaupt beruflich grundlegenden

Fähigkeiten kaum Ansätze oder Angebote, ganz zu schweigen von der nachhaltigen Koppelung von Training und Reflexion, die dazu nötig wäre.

Genauso wichtig wäre es, im Gespräch mit den Fachdidaktiken die ko-konstruktiven Potentiale domän-spezifischer Gegenstandskonstitution zu erarbeiten. Die Mathematikdidaktiker Spiegel und Selzer³⁹ haben wunderbar gezeigt, wie das gehen kann. Es geht hier um alle Schulfächer. Respekt und Verständigung sind universelle Qualitäten, und jede geteilte Gegenstandskonstitution enthält eine Vielfalt von aufeinander aufbauenden, miteinander konkurrierenden und einander ergänzenden Praxen des Verstehens und der Verständigung. Anders gesagt: Der „Stoff“, den die Schule im Unterricht wie Portionen anerkannt richtigen Wissens und anerkannt wichtiger Kompetenzen bietet und abverlangt, ist eben (nur noch) der Niederschlag, mit Schiller, der Schätze, die „Fleiß und Genie, Vernunft und Erfahrung im langen Alter der Welt endlich heimgebracht haben.“ (a.a.O., S.134f.) Jeder „Gegenstand“ birgt deshalb eigentlich eine Verständigungsgeschichte, ein – oft vergessenes oder verborgenes – ko-konstruktives Vorleben, und jeder „Gegenstand“ kann im intentionalen Strom einer „kooperativen Verständigungskultur“ als noch unbegriffen und herausfordernd neu belebt – und dann auch „verständnisintensiv“ gelernt werden. Demokratiepädagogisch sind dabei zwei Dimensionen von Bedeutung. Zum einen wächst im ko-konstruktiven Zusammenwirken eine Struktur wechselseitig erwarteter und geübter Aufmerksamkeit; das ist die sozial-kognitive Dimension. Zum anderen bildet sich im gleichen Zuge eine geteilte Hinsicht auf die „Welt“; die soziale Beziehung ist welthaltig, und zu den Sachen, den Gegenständen⁴⁰ in der geteilten „Welt“ gehören auch diejenigen, die wir im Raum des Politischen die „res publica“, die gemeinsamen Angelegenheiten, nennen.

Eine vorletzte Bemerkung soll der Schule als ganzer gelten. Besonders bei der Analyse guter Schulen –

und zwar Schulen jede Stufe und Form –, wie beim Deutschen Schulpreis – aber auch in dem eben erschienenen Buch „Kinderrecht in die Schule“ – erweist sich deren demokratiepädagogische Ausgestaltung des Unterrichts und der Schule insgesamt als tragende Qualität.⁴¹ Gute Schulen sind demokratische Schulen. Im Rahmen der Ganztags-Programme, wie sie von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung⁴² initiiert und vorangetrieben worden sind, ist deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Experten über die Schule hinaus und in der Perspektive die Einbettung von Schulen in „integrierte kommunale Bildungslandschaften“ auch demokratiepädagogisch große Bedeutung hat. Die Schule rückt stärker in den Horizont der Zivilgesellschaft und ihrer Handlungsformen, Themen und Organisationen. Es ist gut, dass es inzwischen, nicht zuletzt durch Wolfgang Edelsteins theoretisch-idealistischen Weitblick, sondern auch dank seiner realpolitischen Hartnäckigkeit, einen „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik gibt sowie sehr genaue Merkmalskataloge, Manuale, Checklisten und Praxishilfen, die eine systematische und differentielle Selbstevaluation ermöglichen und ein breites Band anwendungserprobter Werkzeuge bieten.“⁴³ Es fehlt also nicht an gut zugänglichen, tragfähigen und passgenauen Angeboten für das Studium und die praktische Erprobung und Verwirklichung der Demokratiepädagogik, man kann sagen, für jedes Anspruchs- und Kompetenzniveau. Anfänge und Verbesserungen sind zu jeder Zeit und in jeder Situation möglich. Das ist ein Ergebnis der gemeinsamen Arbeit, das sich sehen lassen kann.

Wenn man Demokratie freilich als eine universelle Qualität und Gestaltungsaufgabe betrachtet, als einen Anspruch, der unserem Leben und Lernen, unseren gesellschaftlichen und kulturellen Praxen, den staatlichen und überstaatlichen Institutionen, Richtung und humanen Grund geben soll, dann wird man nicht damit zufrieden sein können, wenn da und dort Inseln oder Nischen demokratischer Menschenfreundlichkeit zu finden sind – auch

wenn jede noch so kleine Verbesserung und gerade die im Alltag allzu oft alleingelassenen Streiterinnen und Streiter für Demokratie unsere Unterstützung und unseren Respekt verdienen. Insgesamt ist der Anspruch der Demokratiepädagogik aber zugleich differentiell – und eben auch: holistisch. Im Hinblick auf die Schule möchte ich deshalb an dieser Stelle einen empirisch und theoretisch vielfach untermauerten Befund noch einmal hervorheben: Auch Schulen vergleichbar hoher demokratiepädagogischer Qualität unterscheiden sich im Hinblick auf die je besondere Konstellation ihrer Gremien, ihrer Themen, ihrer Projekte und Trainingsangebote sehr stark voneinander. Schuldemokratie ist keine Blaupause. Alle Schulen sind anders als alle anderen. Schulen, gerade gute und entwicklungsstarke Schulen, bilden „Dispositive“ aus, um einen Begriff aus der Kulturosoziologie aufzugreifen, Gesamtkonstellationen, in denen die besonderen internen und externen Erwartungen, Erfahrungsfelder und Probleme zu einer individuellen kulturellen Praxis verarbeitet werden.⁴⁴

Wenn man etwa die Gesamtschule Bremen Ost, in der die Deutsche Kammerphilharmonie ihren Sitz hat, mit der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim oder der IGS Franz'sches Feld in Braunschweig vergleicht oder mit dem Gymnasium in Neckartenzlingen oder der Grund- Haupt- und Werkrealschule in Altingen – oder die Wartburg-Grundschule in Münster mit der Geschwister-Scholl-Schule in Hindelang oder der Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund – dann wird man erneut staunend belehrt über Vielfalt auf höchstem Niveau.⁴⁵ Ich wünschte mir, dass wir nicht nur eine deskriptive Sammlung von Beispielen aufbauen, sondern deren Dispositive herauspräparieren – die kulturprägende Konfiguration von Lebenswelt und Lebensgefühl, wissenschaftlicher Erkenntnis, Handlungsoptionen und utopischen Potentialen. Dabei könnte so etwas sichtbar werden wie demokratiepädagogische Metakriterien. Für den sozio-kulturellen Herkunftsstatus von Kindern ist bekanntlich die Zahl der Bücher

zu Hause ein guter Indikator. Ein demokratiepädagogischer „Schnelltest“ wäre äußerst nützlich. Wir haben über 30.000 Schulen.

Ich frage zum Schluss mit Schiller: „Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik?“ Ich habe versucht, diese Frage im Durchgang durch einige pädagogische und politische Felder zu beleuchten und Fragen zu formulieren. Zu diesen Fragen gehört auch die Frage, wie politisch denn die Demokratiepädagogik ist, die Frage, ob und wie die DeGeDe bildungspolitisch ihre Stimme erheben müsste. Themen gibt es genug. Dürfen wir schweigen, wenn 15 Jahre nach dem „PISA-Schock“ die herkunftsbedingten Ungerechtigkeiten noch immer skandalös groß sind? Dürfen wir schweigen, wenn Kindern von Flüchtlingen oder Asylbewerbern das Recht auf Bildung faktisch vorenthalten wird? Dürfen wir schweigen, wenn Politiker und Verbände wieder nach Kopfnoten rufen? Dürfen wir schweigen, wenn die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern von einem wirklichen Berufsstudium noch immer so weit entfernt ist wie ein zugeschweißtes Kochbuch vom Essen? Zu den Absurditäten unserer professionellen Wirklichkeit gehört auch, dass zwischen dem Mainstream der Schul- und Bildungsforschung einerseits und den verschiedenen praxisnahen, äußerst erkenntnisreichen und publizistisch breit dokumentierten Programmen wie dem Schulpreis, Demokratisch Handeln, Demokratiepädagogik, Ganzttag, die Grenzübergänge fast komplett verschlossen zu sein scheinen.⁴⁶ Ist das Aufklärung, öffentlicher Gebrauch der Vernunft?⁴⁷ Woran liegt es, dass die Versuche, für demokratiepädagogische Arbeit Ressourcen zu bekommen, die in einem auch nur annähernd ernstzunehmenden Verhältnis zur Bedeutung der Aufgabe, zur Größe des Schulwesens oder dem Umfang der Bildungsausgaben stehen, seit einem Vierteljahrhundert einer beschämenden Bettelei gleichen – beschämend nicht für die Bettelleute,

wohlgermerkt. Eine Art Armutspädagogik. Sind wir nicht empört genug? Fehlt uns der Mut – oder gar die Wut?

Ganz zum Schluss jedoch möchte ich nun doch ein wenig akademisches Festreden-Pathos auf die Bühne bitten. Die berühmteste und für mich unüberbotene Bestimmung von Demokratie ist von Abraham Lincoln am 19. November 1863 formuliert worden: Government of the people, by the people, for the people.⁴⁸ Regierung des Volkes durch das Volk für

das Volk. Ich übertrage Lincolns geniale Wendung auf die Demokratiepädagogik. Demnach lautet die Frage, die wir uns stellen sollten: Was ist das, eine Pädagogik der Demokratie, durch Demokratie, für Demokratie?

aus: Rede auf der Festveranstaltung:

„Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie“
am 21. November 2014 anlässlich des 85. Geburtstages von Wolfgang Edelstein, www.DeGeDe.de
(01.01.2016)

Endnoten

1. Berlin, 21. November 2014. Festrede bei der Tagung: Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie anlässlich des 85. Geburtstags von Wolfgang Edelstein am 21. und 22. November 2014 in Berlin. Der Text wurde für den Druck überarbeitet.
2. Peter Fauser: Was ist C-Dur? Eine Laudatio für Wolfgang Edelstein zum 75. Geburtstag. In: Reden zum 75. Geburtstag. 14. Juni 2004, Berlin: Privatdruck. S. 9-25. (2004). Wiederabdruck in: Neue Sammlung 44 (2004), H. 4, S. 555-567.
3. Ich zitiere im folgenden nach: Friedrich Schiller: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte. Die akademische Antrittsrede von 1789. Hrsg. von Volker Wahl. Jena: Bussert & Partner 1996. Der Text von Schiller ist dort als ein faksimiliertes Reprint aus der Vierteljahresschrift *Der Teutsche Merkur 1789* (Viertes Vierteljahr, S. 105-135) wiedergegeben und wird im Folgenden nach den dortigen Seitenzahlen zitiert. Schiller hielt seine Antrittsvorlesung am 26. Mai 1789, der – um den ganzen ausführlichen zweiten Teil zur „Universalgeschichte“ von Schiller für den Druck ausgearbeitet wurde. Vgl. dazu Volker Wahl, ebd., S. I ff.
4. „Auf den Flügeln der Einbildungskraft verläßt der Mensch die engen Schranken der Gegenwart, in welche die bloße Tierheit sich einschließt, um vorwärts nach einer unbeschränkten Zukunft zu streben; aber indem vor seiner schwindelnden Imagination das Unendliche aufgeht, hat sein Herz noch nicht aufgehört im Einzelnen zu leben, und dem Augenblick zu dienen. Mitten in seiner Tierheit überrascht ihn der Trieb zum Absoluten...“ (S. 98)
Auch nach zweihundert Jahren spürt man unmittelbar das geistige Feuer der großen Idee. Ihr Kern ist die zugleich politische und pädagogische Vision, dass durch die Kultivierung der Einbildungskraft, eben durch die „ästhetische Erziehung des Menschen“, vom Boden der Kunst aus ein Freiheitsprogramm zu verwirklichen wäre. Und dass es gelingen könnte, durch eine solche Entfaltung des schöpferischen, kreativen Vermögens den rohen Kräften der Natur und ebenso der politischen Gewalt die Zügel der Humanität anzulegen, durch das Schöne zum Guten zu kommen. Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. (1793/1794) Zitiert nach der 2004 erschienenen Ausgabe in der Reclam-Universal-Bibliothek (Nr.18062). Stuttgart 2004.
5. www.imaginata.de
6. Elativ: Nicht einfach „die beste Welt“, auch nicht „die beste aller Welten“, sondern „die absolut beste aller Welten die je ein Gott hätte zu schaffen vermocht“ (P.F).

7. http://de.wikipedia.org/wiki/Was_hei%C3%9Ft_und_zu_welchem_Ende_studiert_man_Universalgeschichte%3F.
Letzter Abruf 24.11. 2014, 18:22 Uhr.
8. Wolfgang Edelstein/ Peter Fauser: Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: 2001, BLK; Peter Fauser: Wo sind die Demokraten? Was die Praxis bietet und was sie braucht. In: RAA Berlin (Hrsg.): Für Demokratie – Gegen Gewalt. Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus. Dokumentation des Kongresses der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 3. bis 5. Mai 2001 in Berlin. Berlin: Eigendruck, S. 13-21.
9. „Magdeburger Manifest“. In: Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts. 2007, S. 200f. Dort auch „Definitionsversuche für Demokratiepädagogik von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Ebd. S. 201ff.
10. Peter Fauser: Demokratiepädagogik oder Politische Bildung? In: kursiv 1/2004, S. 44-48; Gottfried Breit: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen. In: POLIS 3/2003; Peter Massing/ Klaus-Bernhard Roy (Hrsg.): Politik, Politische Bildung, Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit. Schwalbach/Ts. 2005. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – ein Katalog, hg. v. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg, Potsdam 2010; Wolfgang Beutel/ Peter Fauser/ Helmut Rademacher: Demokratiepädagogik, in: dies. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik (= Jahrbuch Demokratiepädagogik 1), Schwalbach a.T. 2012.
11. Krappmann, L.: Das Menschenrecht der Kinder auf Bildung und die Politik. In: Jahrbuch 2012 (Anm. 9), S. 52-65.
12. Gerhard Himmelmann/ Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden 2005; Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach 2013.
13. Gerhard Himmelmann: Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. 2001.
14. Peter Fauser/ Manfred Prenzel/ Michael Schratz (Hrsg.): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006, Seelze-Velber 2007 ff. Peter Fauser/ Jana Thiele: Was für Schulen! Was gute Schulen unterscheidet und was sie miteinander verbindet. In: Peter Fauser/ Manfred Prenzel/ Michael Schratz (Hrsg.): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 2010, S. 9-34. Wolfgang Edelstein/ Lothar Krappmann/ Sonja Student (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach 2014.
15. Edelstein/ Fauser 2001 (Anm. 9). S. bes. Wolfgang Edelstein: Demokratiepädagogik und Schulreform (Hrsg. Wolfgang Beutel, Kurt Edler und Helmut Rademacher). Schwalbach 2014.
16. Michael Tomasello: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M. 2006; ders.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M. 2009; ders.: Warum wir kooperieren. (edition unseld 36) Berlin 2010.
17. Jürgen Habermas: Bohrungen an der Quelle des objektiven Geistes. Hegel-Preis für Michael Tomasello. In: Ders.: Im Sog der Technokratie (Kleine Politische Schriften XII), Berlin 2013, S. 166-173. Hier S. 171
18. Auf die normativen Fragen, die damit aufgeworfen sind („Ist der Mensch eigentlich von Natur aus demokratisch?“), kann ich hier nicht eingehen.
19. Thomas Fuchs: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2008.
20. Ein Schlüsselaufsatz zum Zugang ist Andreas Reckwitz: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282-301.
21. Hartmut Rosa: Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik. Berlin 2012, 2. Aufl. 2013.

22. Charles Taylor: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 1233). Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996 (Originaltitel: Sources of the Self. The Making of the Modern Identity, 1992).
23. Als Einstiegstexte finde ich vorzüglich geeignet: Martha C. Nussbaum: Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam 2002.
24. Jürgen Habermas: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt am Main 1996.
25. Peter Fauser: Eine demokratische Schule? Die Universitätsschule Jena in ihrer Weimarer Gründungszeit. Versuch einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse ihrer Praxis. In: Fauser, Peter/ John, Jürgen/ Stutz, Rüdiger (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart 2012, S. 161-226. Peter Fauser: Begeisterung für Demokratie. Lernen, Schulentwicklung und Demokratiepädagogik. In: Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ Schwalbach/Ts. 2013, S. 132-162. Peter Fauser: „Pädagogische Reform“ – Zu einem Bewegungsbegriff der Moderne und seiner Aktualität in Theorie und Praxis schulpädagogischer Programme. In: Peter Fauser/ Wolfgang Beutel und Jürgen John: Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Seelze-Velber 2013, S. 20-56.
26. Alexis de Tocqueville: Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart: Reclam 1985/ 2006.
27. Tim B. Müller: Nach dem Ersten Weltkrieg. Lebensversuche moderner Demokratien. (Hamburger Edition) Hamburg 2014, S. 24 f.
28. Zum Folgenden bes. Hubertus Buchstein, Dirk Jörke: Das Unbehagen an der Demokratietheorie. In: Leviathan. Zf. für Sozialwissenschaften 31 (2003), S. 470-49. Hier wird die historische Ambivalenz des Demokratiebegriffs einerseits beleuchtet – dessen Emanzipation und Aufklärungsversprechen von der Politikwissenschaft wie seine aktuelle Bedrängnis durch Entkoppelung von „Demos“ (im Sinne von Volk) und damit des gegenwärtigen – als „realpolitisch“ begründeten Versuchs einer strengen Kopplung an Output. Plädiert wird für einen dynamischeren Demokratiebegriff, als er politikwissenschaftlich üblich ist, und damit für Zivilgesellschaft und gegen Output-Politiktheorie. (Für diesen Hinweis danke ich Wolfgang Beutel.) Colin Crouch: Postdemokratie, Frankfurt a.M. 2008 (Originaltitel: Postdemocrazia, Roma-Bari 2003); ders.: Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus. Postdemokratie II, Frankfurt a.M. 2011; Michael Hardt/ Antonio Negri: Demokratie! Wofür wir kämpfen. Frankfurt a.M. 2013; Otfried Höffe: Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München 1999, 22002; ders.: Ist die Demokratie Zukunftsfähig? Über moderne Politik, München 2009; Axel Honneth: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M. 1992; Richard Rorty: Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie, in: ders. (Hg.): Solidarität oder Objektivität?, Stuttgart 1988, S. 82-125. Peter Sloterdijk: Streß und Freiheit, Berlin 2011. Peter Graf Kielmannsegg: Die Grammatik der Freiheit. Acht Versuche über den Verfassungsstaat. Baden-Baden 2013.
29. Höffe, a.a.O. (Anm. 28), S. 9, S. 11.
30. Sloterdijk 2001. S. Anm. 27. Sloterdijk ziehe ich hier nicht als Gewährsmann für eine umfassende Analyse der Globalisierung heran, sondern als Beispiel für eine provozierende Zuspitzung der Folgen und Nebenfolgen der Digitalisierung.
31. Dirk Jörke: Theorien der Demokratie. In: Wochenschau 65 (Sonderausgabe „Demokratiepädagogik“ Juni/ Juli 2014), S. 10-15.
32. Für wichtige Hinweise zu diesem Abschnitt danke ich Mario Förster.
33. Gero Neugebauer: Einfach war gestern. Zur Strukturierung der politischen Realität in einer modernen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 57 (2010) H. 44, S. 3-9.
34. Andreas Zick/ Anna Klein: Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn 2014

35. Die Ringvorlesung ist online einsehbar: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=25080>
36. Barbara John (Hrsg.): Unsere Wunden kann die Zeit nicht heilen. Was der NSU-Terror für die Opfer und Angehörigen bedeutet. In Zusammenarbeit mit Vera Gaserow und Taha Kahya. (Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe 1515). Bonn 2104
37. Nur beispielhaft nenne ich Glenn Greenwald: Die globale Überwachung. Der Fall Snowden, die amerikanischen Geheimdienste und die Folgen. München 2014.
38. Im „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“ wurde ein Professionalisierungsansatz konzipiert, in der Lehreraus- und -fortbildung erprobt, evaluiert und entfaltet, dessen Ziel es ist, „Verstehen zweiter Ordnung“ zum Teil der pädagogischen Berufsroutine werden zu lassen. In zehn Jahren konnten dabei über 120 Lehrpersonen ein Zertifikat als „Berater/innen“ für „Verständnisintensives Lernen“ und rund 25 als Trainer/innen für Verständnisintensives Lernen erwerben. Die Arbeit findet jetzt einen systematischen Niederschlag in einem Handbuch: Peter Fauser/ Friederike Heller/ Ute Waldenburger (Hrsg.): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Klett-Kallmeyer, Seelze-Velber 2015. Kontakt und nähere Informationen beim Verein Verständnisintensives Lernen: <http://www.verstehenlernen.de/>
39. Christoph Selter/ Hartmut Spiegel: Kinder und Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten. 7. Aufl. Seelze-Velber 2003. S. auch Peter Fauser: Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Hubert Sowa/ Alexander Glas/ Monika Miller (Hrsg.): Bildung der Imagination (Band 2): Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2013, S. 61-98.
40. Tomasello: „...Menschen (sind) die einzigen Wesen auf diesem Planeten, die die Welt anhand verschiedener potentieller Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand konzeptualisieren, (wobei dies) ... einen Gegenstand voraussetzt, auf den wir uns gemeinsam konzentrieren und von dem wir wissen, dass wir ihn teilen, ihn aber auch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.“ (a.a.O. (2009), S. 364
41. S. Anm. 13
42. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung bietet eine Fülle von Befunden, Konzeptdarstellungen, Erfahrungsberichten, Anregungen: <https://www.dkjs.de/themen/schulerfolg-ganztagsschule/> (letzter Abruf 26. 11. 2014)
43. Exemplarisch: Gerhard de Haan/ Wolfgang Edelstein/ Angelika Eikel (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität fördern. Weinheim 2007; LISUM (Hrsg.): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – ein Katalog. Ludwigsfelde 2010. S. besonders auch das Jahrbuch Demokratiepädagogik, das seit 2011 zweijährlich erscheint. Schwalbach 2011 ff.
44. Helmut Fend: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78 (1986) H. 3, S. S. 275–293. Peter Fauser: Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 5–25.
45. Das sind Preisträger-Schulen des Deutschen Schulpreises. Der Deutsche Schulpreis wurde nach dem Tode von Robert Bosch jr. 2004 auf Anregung von Peter Fauser und Christoph Walter von der Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart und der Heidehof Stiftung, Stuttgart, eingerichtet und in Medienpartnerschaft mit ZDF, ARD und stern seit 2006 achtmal ausgeschrieben. Insgesamt haben sich weit über 1.000 Schulen beworben. Der Jury und der begleitenden Expertengruppe gehören Wissenschaftler und Praktiker unterschiedlicher pädagogischer Provenienz an – reformpraktisch orientierte Entwicklungsträger ebenso wie Bildungsforscher und Vertreter aller Schularten. Der Deutsche Schulpreis gilt als wichtigste und am höchsten angesehene Auszeichnung für Schulqualität. Seine Qualitätskriterien bilden einen fachlichen Konsens über die verschiedenen schulpädagogischen Richtungen hinweg ab. S. Anm. 13
46. Diese Programme kommen in den wichtigsten Mainstream-Zeitschriften der Erziehungswissenschaft praktisch nicht vor; die entsprechenden Publikationen werden folglich dort auch so gut wie nie zitiert.

47. Klaus-Jürgen Tillmann hat bei unserer Jenaer Tagung „Praxis und Verständigung“ im November 2013 einen Vortrag über die Frage: „Bildungsforschung als Aufklärung?“ gehalten. Seine Antwort ist mehr als ernüchternd. Der Text erscheint im kommenden Jahr in einem Tagungsband unter dem Titel „Praxis und Verständigung“. Wie wenig die demokratiepädagogische Aufgabe öffentlich wahrgenommen wird, dafür bietet das kürzlich erschienene stern-Extraheft über „Schule&Erziehung“ ein Beispiel. Das Heft steht in enger Verbindung mit dem Deutschen Schulpreis. Obwohl gerade die Schulen, die hier ausgezeichnet worden sind, fast durchweg eine auch besonders gute demokratiepädagogische Kultur ausgebildet haben – und auch darüber berichten – spielt dieses Thema in dem ansonsten sehr gelungenen Heft keine Rolle – weder bei der Darstellung der Qualitätsbereiche („sechs Gebote für eine gute Schule“ genannt, S. 20f.), noch beim „Schul-ABC“, S. 48f. „Demokratie“ kommt nicht vor!
48. Diese Worte sind in den Rand eines Bodenteppichs im Oval Office eingewirkt, und wenn dies eine Traumscene wäre, würde ich fragen: Ist es etwas, worauf wir stehen – oder was am Boden liegt und mit Füßen getreten wird?
S. de.wikipedia.org/wiki/Gettysburg_Address