

Demokratiebildung nach dem Verfassungsschutz

Demokratiepädagogische Schlaglichter und Perspektiven von Dewey bis Rancière

Der Verfassungsschutz agiert als «Fremdkörper in einer offenen, pluralen, auf Transparenz und rationalen Diskurs unter Gleichen ausgerichteten Zivilgesellschaft».¹ Das gilt besonders für den Bereich der politischen Bildung, den der Inlandsgeheimdienst seit einiger Zeit als neue Spielwiese für sich erschlossen hat.² Doch was würde es für eine demokratisch-kritische Bildungsarbeit bedeuten, wenn der Verfassungsschutz sich nun aus diesem Gebiet zurückzieht oder als Institution ganz aufgelöst werden würde? Vermutlich würde auch in diesem Falle nicht zwangsläufig «alles gut» sein. Es braucht mehr, um eine Demokratiepädagogik zu etablieren, die diesen Namen wirklich verdient.

In diesem Beitrag wollen wir uns der Frage nähern, wie eine demokratische Bildungsarbeit jenseits des Verfassungsschutzes eigentlich aussieht. Was gibt es dafür für Vorläufer, und auf welche Weise können diese auch heute noch für eine demokratiepädagogische Praxis nutzbar gemacht werden?³ Was kann Bildung überhaupt zur Demokratie beitragen, und wo stellt Pädagogik eher ein Hindernis für Emanzipation dar?

Der Beutelsbacher Konsens als unzureichender Minimalstandard

Kritiker_innen des Agierens des Verfassungsschutzes im Bildungsbereich berufen sich häufig auf den sogenannten *Beutelsbacher Konsens*. Dieser entstand 1976 im Zuge einer Tagung der *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg*. Er umfasst drei Grundsätze, die als Leitlinien für den schulischen Sozialkundeunterricht und außerschulische politische Bildungsarbeit auch heute noch bedeutsam sind:

- Das Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot: «Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern.»

1 Vgl. Kohlstruck (2012) sowie seinen Beitrag in diesem Band.

2 Vgl. dazu den Beitrag von Wiedemann in diesem Band.

3 Zu verweisen wäre hier auch auf Paolo Freire. Vgl. dazu Mehrer (2011).

- Das Kontroversitätsgebot: «Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.»
- Das Prinzip der Schülerorientierung: «Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.»⁴

Diese Richtlinien stellen jedoch (zumindest aus heutiger Sicht) wenig mehr als einen geringstmöglichen allgemeinen Standard dar. Dieser hat nach Ansicht von Kritiker_innen mit dazu geführt, «gesellschaftskritische und auf Gesellschaftsveränderung zielende Position» aus der Bildungsarbeit auszuschließen oder zumindest zu marginalisieren.⁵ Insbesondere durch den ersten Grundsatz geht politische Bildung in der Praxis häufig mit einer Handlungsabstinenz einher, die das Einmischen in realpolitische Gegebenheiten verhindert.⁶ Auch das Prinzip der Schülerorientierung wird inzwischen kritisch gesehen, da es zur Konzentration auf ausschließlich eigene Interessen und damit zu einem unsolidarischen Verhalten führen kann.⁷ Daher wurden Neuformulierungsvorschläge entwickelt, etwa für das dritte Prinzip (Schülerorientierung), die den Aspekt der Empathie für andere Menschen und der Mitverantwortung für die Gesamtgesellschaft betonen.⁸ Die Umsetzung solcher Vorschläge kann, muss aber nicht zwangsläufig eine Änderung hin zu einer demokratischeren Bildungsrealität herbeiführen. Auch Anstrengungen, demokratiepädagogische Ansätze etwa in der Ausbildung von Lehrer_innen oder auch in der Schulpraxis zu etablieren, waren teilweise durchaus erfolgreich und wurden auch mittelfristig gefördert, wie etwa das von 2002 bis 2006 bestehende Bund-Länder-Programm *Demokratie lernen & leben*.⁹

Grundsätzlich können solche Reformansätze allerdings nichts daran ändern, dass insbesondere das deutsche Schulsystem einen hohen, mit undemokratischen Strukturen verbundenen Selektionscharakter aufweist. Auch orientieren sich Maßnahmen der außerschulischen Bildungsarbeit häufig noch an wenig partizipativen schulischen Methoden wie frontalen «Input»-Vorträgen.

4 Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o.J.).

5 Ahlheim (2012).

6 Vgl. Stiller (2012): 7.

7 Vgl. Reinhardt (2009): 31f.

8 Vgl. ebd.: Der Schüler (Erwachsene) soll in die Lage versetzt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzusetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung in Sinne seiner Interessen unter Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze beeinflussen kann. Stiller (2012: 9) fordert gar eine komplette Neufassung des Beutelsbacher Konsenses: Ich habe als Schüler/in das Recht und bin als Bürger/in auch dazu aufgerufen, mir eine eigene sozialwissenschaftliche Position und politische Meinung zu erarbeiten, ohne mich von anderen manipulieren oder bevormunden zu lassen; dabei das plurale und kontroverse Spektrum der sozialwissenschaftlichen Erklärungs- und Gestaltungsansätze zu analysieren; und schließlich meine Bürgerrolle innerhalb und außerhalb der Schule aktiv wahrzunehmen und mich in meine eigenen Angelegenheiten einzumischen!

9 Vgl. im Internet: <http://blk-demokratie.de/index.php?id=83>, zuletzt gesehen am 01.05.2013.

Die Marginalisierung demokratiepädagogischer Ideen in der deutschen Bildungspraxis

Generell ist der *Beutelsbacher Konsens* ein Beleg dafür, dass demokratische bzw. demokratiepädagogische Ideen hierzulande in der Bildungsarbeit traditionell einen schweren Stand haben. Ein Grund dafür ist, dass Demokratie in Deutschland meist rein repräsentativ verstanden wird und kaum als umfassende Gesellschafts- und Lebensform, etwa im Sinne von John Dewey. Der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge (1859-1952) gilt als «Ur-Vater» einer demokratischen Bildungsarbeit, die er in seinem Werk «Democracy and Education» (1916) explizierte. Dewey wird der *Chicago School* des Pragmatismus zugeordnet, einer philosophischen Denkrichtung, die praktische Erfahrungen und Lernen auf naturwissenschaftlicher Basis propagiert.¹⁰ Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet ein Demokratieverständnis, welches weit über erzieherische Vorstellungen hinaus Demokratie als Rahmen einer allgemeinen Moral begreift.¹¹ Auf Dewey beruft sich auch die *Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik* (DeGeDe), die sich für Demokratie in Bildungs- und Jugendeinrichtungen engagiert. In einem ihrer Grundlagentexte heißt es:

«Demokratie soll den Menschen ein freies, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben ermöglichen. Dies ist letztlich der tiefere Sinn und die Bestimmung von Demokratie, wenn sie als eine spezifische Form des menschlichen Zusammenlebens aufgefasst wird (John Dewey).»¹²

Doch während diese Gedanken etwa in der US-amerikanischen Pädagogik häufig aufgegriffen wurden, konnte sich ein solch breites Demokratieverständnis in Deutschland auch nach dem Nationalsozialismus nicht etablieren. Die weite Verbreitung antidemokratischer und autoritärer Einstellungen steht nach Ansicht von Kersten Reich in einer Traditionslinie, die sich im Erziehungswesen auch nach 1945 fortsetzte:

«Nach 1945 ist es in der deutschen Schulreform nicht hinreichend gelungen, die Demokratisierung von Erziehung im Sinne von Dewey und anderen politisch reflektierten Schulreformern zu sehen und zu entwickeln. Dieses Problem tragen wir bis heute als ein strukturelles Problem einer einmal gewählten Schulverfassung mit uns herum, wobei sich diese Form als zunehmend antidemokratisch erweist.»¹³

So scheiterte etwa die Einführung einer einheitlichen Sekundarstufe im Zuge des Re-education-Programms der USA, das sich in manchen Aspekten direkt auf Deweys Erziehungsphilosophie stützte, aufgrund des Widerstandes der deutschen Bevölkerung.¹⁴ Dabei erwies sich insbesondere der Begriff der Gemeinschaft und der Gemeinschaftserziehung als problematisch: «Wo community für Dewey vor allem die Unterschiedlichkeit in einer sozialen Gruppe markierte, da war in der

¹⁰ Vgl. Oelkers (2005): 19f.

¹¹ Vgl. ebd.: 35.

¹² Himmelmann (2006): 1f.

¹³ Vgl. Reich (2005): 52.

¹⁴ Vgl. Oelkers (2005): 8f.

deutschen Diskussion Gemeinschaft durch Uniformierungen und Unterwürfigkeit charakterisiert.»¹⁵

So bilanziert der bekannte Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers, dass die notwendige Fundierung der Erziehung in Demokratie und öffentlicher Auseinandersetzung in der europäischen Erziehungswissenschaft nicht angekommen ist: «Demokratie als Rahmen der Erziehung spielt hier kaum eine Rolle. Aber die demokratische Haltung [ist] integraler Teil der Erziehung, nicht aufgesetzte Lernziele, denen keine Praxis [entspricht].»¹⁶

Demokratiepädagogik bei John Dewey

Der Grundtenor von Deweys «Democracy and Education» lautet, dass Demokratie in der Schule für den Einzelnen ein großes Maß an Verantwortung für den eigenen Lernprozess mit sich bringt, da der Unterricht letztlich – unter anderem durch die eigenständige Auswahl von Lernzielen, Methoden und Materialien durch den Lernenden – mündige und kritische Menschen hervorbringen soll, die auf die Verwirklichung einer humanen Gesellschaft hinarbeiten.¹⁷ Für eine solche Gesellschaft, deren ständige Gestaltung und Erneuerung, gibt es laut Dewey zwei Hauptbedingungen:

1. möglichst zahlreiche und unterschiedliche, bewusst geteilte Interessen und mithin ein Bewusstsein für deren Verschiedenheit innerhalb der eigenen Gemeinschaft,

2. ein möglichst freier Austausch mit anderen Gemeinschaften und damit eine Offenheit für neue Herausforderungen und sozialen Wandel durch Interaktionen.¹⁸

Diese Kriterien hängen eng zusammen mit einer freien und demokratischen Erziehung und zwar dahingehend, «dass entgegen autoritärer Unterwürfigkeit eine demokratische Erziehung als Ausdruck einer freien und einsichtsvollen Wahl der bewusst geteilten Interessen entwickelt wird.»¹⁹ Heute würde man die Kriterien wahrscheinlich am ehesten mit «Anerkennung von Heterogenität/Vielfalt» (in einem weiten Sinn) übersetzen und in der Interkulturellen Pädagogik ansiedeln. Einen Zusammenhang zur heute existierenden Interkulturellen Pädagogik gibt es bei Dewey im Übrigen auch dahingehend, dass er die Verwirklichung dieses Gesellschafts- und Erziehungsideals als ein Mittel zur Überwindung von Rassismus und ähnlichen Barrieren betrachtet.²⁰

Dewey beschreibt gewissermaßen die Notwendigkeit eines Willens zum ständigen Wandel und zu einem demokratischen Austausch über Werte. Das muss sich bereits in Erziehungsprozessen manifestieren, allerdings ohne diese «an

15 Vgl. Reich (2005): 51.

16 Vgl. Oelkers (2005): 28.

17 Vgl. Bohnsack (1991).

18 Vgl. Reich (2005): 52f.

19 Ebd.: 53.

20 «The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity.» (Dewey 1916, Kap. 7).

bestimmten Interessen bestimmter Gruppen auszurichten.»²¹ Reich führt dies in seiner Dewey-Rezeption an anderer Stelle näher aus: «Insbesondere wenn soziale Ziele mit nationalen (oder vergleichbar eng ausgerichteten) Zielen vermischt werden, sieht Dewey eine Gefahr für jegliche Formen auch der demokratischen Entwicklung.»²² Die US-amerikanische Pädagogik, speziell jene, die sich auf einen Pragmatismus à la Dewey bezieht, ist mit Sicherheit an vielen Punkten kritisch zu sehen. So kann man ihr etwa Naivität vorwerfen, wo sie den freien Austausch aller als alleinige Bedingung einer gelingenden Demokratie(pädagogik) sieht. Man kann ihr mit Max Horkheimer eine Übertragung der Naturwissenschaften und der kapitalistischen Wirtschaftsweise auf die gesamte Philosophie vorwerfen. Und man kann sie an einzelnen Stellen kritisieren, wie dies etwa Reich in Bezug auf ein von Dewey idealisiertes und heute veraltetes Familienbild macht.²³ Sie ist allerdings als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt demokratiepädagogischer Überlegungen unverzichtbar, vor allem dann, wenn sie zu pädagogischen Normalitätsvorstellungen in Deutschland und deren Apologet_innen in Beziehung gesetzt wird.

Demokratische Selbstverwaltung bei Janusz Korczak

Dewey bezieht sich meist auf Erziehung im Kleinen und die Gesamtgesellschaft in ähnlicher Weise. Solche partizipativ-pädagogischen, in der Tradition Jean-Jacques Rousseaus stehenden Ideen wurden auch zu anderen Zeiten und Orten immer wieder aufgegriffen, etwa von Hartmut von Hentig oder von Janusz Korczak, der unter den widrigsten Umständen in einem Waisenhaus des Warschauer Ghettos ein komplexes Selbstverwaltungssystem implementierte.

Korczak, der für bis zu 200 Kinder verantwortlich war, versuchte diesen ein Maximum an Partizipation zu gewähren und proklamierte spezielle Kinderrechte, nämlich: 1. Das Recht des Kindes auf den Tod. 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag und 3. das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.

Diese vermeintlich simplen Richtlinien führten, da sie in der Praxis sehr ernst genommen wurden, zu einer Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Vorgängen im Waisenhaus. Möglich gemacht wurde dies unter anderem durch die Einführung eines Kinderparlaments, einer von den Kindern verfassten Waisenhauszeitung und eines Kindergerichts, das in einer Woche zwischen 50 und 130 Fällen behandelte. Die verschiedenen Institutionen hatten klar umrissene Aufgaben und weite Beteiligungsrechte. So konnte etwa das Kinderparlament nicht nur für das Waisenhaus geltende Gesetze verabschieden, sondern auch über die Neuaufnahme von Kindern und pädagogischem Personal mitentscheiden.²⁴

Für Korczak war die Achtung und der Respekt vor den Kindern die wichtigste Bedingung seines erzieherischen Handelns. Er schaffte es, demokratiepädagogische Strukturen in ein Umfeld zu integrieren, das durch die ständige Bedrohung der Nationalsozialist_innen geprägt war, die letztlich zu seinem und dem Tod der ihm anver-

21 Reich (2005): 55.

22 Ebd., 59.

23 Vgl. Reich (2005): 54.

24 Um mehr über die Theorie und Praxis von Janusz Korczak zu erfahren, sei an dieser Stelle sein teils wissenschaftlich, teils poetisch gehaltenes Buch: «Wie man ein Kind lieben soll» von 1919 eindringlich empfohlen.

trauten Kinder führte. Dies lässt immerhin hoffen, dass unter den weitaus günstigeren heutigen Bedingungen eine Orientierung an seinen Grundsätzen möglich sein kann.

Demokratie und Gleichheit bei Jacques Rancière

Demokratie verstanden als umfassende Gesellschafts- und Lebensform ist gegenwärtig – nicht nur in Deutschland – höchstens ein anzustrebendes Ideal. Dessen Verwirklichung stehen verschiedene institutionelle und auch ökonomische Hindernisse entgegen. Demokratiepädagogische Verfahren können immerhin dazu beitragen, entsprechende Einstellungen zu fördern – so zumindest die Hoffnung ihrer Befürworter_innen.

Doch lässt sich demokratisches Verhalten wirklich auf diese Weise, und sei es durch noch so gute pädagogische Praktiken und institutionelle Arrangements, «erzwingen»? Ist Emanzipation lediglich eine Frage der «richtigen» Sozialisation? Mit Jacques Rancière darf man hier leichte Skepsis anmelden. Dies hängt nicht zuletzt mit dessen «radikalem» Verständnis von Demokratie (und Emanzipation) zusammen. Demokratie ist für den durch die Erfahrungen von 1968 geprägten Philosophen (Jg. 1940) weder ein Verfassungstypus noch eine Gesellschaftsform, sondern «einfach nur die Macht, die denjenigen eigen ist, die weder zum Regieren bestimmt sind, noch zum Regiertwerden.»²⁵ Durch diese egalitäre Macht, die auf die Grundlosigkeit jeder Herrschaft verweist, können bestehende gesellschaftliche Ordnungen und Aufteilungen in Frage gestellt und im Erfolgsfall auch verschoben werden. Auf die Kontingenz, das heißt auf die Grundlosigkeit und die damit einhergehende prinzipielle Veränderbarkeit jeder Gesellschaft machen auch andere postmarxistische oder postmoderne Theoretiker_innen aufmerksam. Entscheidend für Rancières Verständnis der Demokratie ist jedoch das Beharren auf der Annahme der Gleichheit aller Menschen: «Ja, die Demokratie hat sehr wohl eine kritische Funktion: Sie ist der Keil der Gleichheit, der subjektiv und objektiv im Herrschaftskörper steckt und verhindert, daß sich Politik in bloße Polizei verwandelt.»²⁶

Verdummende und emanzipierende «Lehrmeister»

Diese Gleichheit stellt für Rancière kein bloßes Ideal oder Ziel dar, sondern eine für jede individuelle oder auch kollektive Emanzipation notwendige Voraussetzung. Diese Vorstellung entwickelte er erstmals 1987 in seinem Buch «Der unwisende Lehrmeister» anhand der Figur des revolutionären Pädagogen Joseph Jacotot (1770-1840).²⁷ Dieser hatte 1818 im flämischen Löwen eher zufällig entdeckt, dass er seine Schüler_innen Französisch «lehren» konnte, obwohl er selbst wiederum kein

25 Rancière (2011): 57. Vgl. zu Rancières «gegen den Strich gebürstete[m] Demokratiebegriff» auch Feustel (2012): 64ff.

26 Rancière (2012): 93. Von *Polizei* (in einem älteren, ziemlich weiten Sinne) spricht Rancière, wenn die Herrschaft von den «Geschicktesten, Stärksten und Reichsten» ausgeübt wird. Das ist natürlich der Normalfall. *Politik* als Störung dieser etablierten gesellschaftlichen Ordnung durch diejenigen, die durch nichts Besonderes zur Ausübung der Herrschaft qualifiziert sind, findet dagegen immer nur punktuell statt.

27 Vgl. Citton (2010) zur Bedeutung dieses erstaunlichen Buches für Rancières Verständnis von Politik und Demokratie.

Niederländisch sprach. Aufgrund dieser Entdeckung entwickelte er die Methode des «universellen Unterrichts», die auf dem provozierenden Grundsatz «Alle Menschen haben die gleiche Intelligenz» basierte:

«Die Erfahrung schien ihm ausreichend, um festzustellen, dass man unterrichten kann, worin man unwissend ist, wenn man den Schüler emanzipiert, das heißt, wenn man ihn zwingt, seine eigene Intelligenz zu gebrauchen. [...] Um einen Unwissenden zu emanzipieren, muss man selbst emanzipiert sein, das heißt, sich der wahren Macht des menschlichen Geistes bewusst sein, und das genügt.»²⁸

Dem «Lehrmeister» kommt hier nur noch die Funktion zu, die Aufmerksamkeit und den «Willen» der Schüler_innen zu fördern. Daher kann er (oder sie) auch unterrichten, wovon er (oder sie) selbst kein Wissen hat, wenn er (oder sie) selbst also «unwissend» ist. Wichtiger als diese «(Anti-)Methode» – diese ist eigentlich «die älteste von allen und wird jeden Tag bestätigt, in allen Situationen, in denen ein Individuum es nötig hat, sich eine Kenntnis anzueignen, die es sich nicht erklären lassen kann»²⁹ – ist die damit verbundene Kritik an der traditionellen Pädagogik, bei der die Lehrenden ihr Wissen durch Erklärungen an die Schüler_innen weitergeben. Rancière betrachtet das mit Jacotot als ein Prinzip der Verdummung:

«Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme.»³⁰

Jacotot/Rancière stellen diesem Mythos der Pädagogik den Mythos der Emanzipation, den der Gleichheit der Intelligenz, entgegen. Beweisen lässt sich weder der eine noch der andere, so Rancière:

«Es stimmt, dass wir nicht wissen, dass die Menschen gleich sind. Wir sagen, dass sie es vielleicht sind. Das ist unsere Meinung und wir machen es uns zur Aufgabe, sie mit denen, die denken wie wir, zu verifizieren.»³¹

Demokratie stellt in gewisser Weise eine solche Verifizierung der Gleichheit dar, einen praktischen Test dieser Annahme.³² Emanzipation ist daher auch nie das Resultat eines besonders geeigneten Unterrichtsverfahrens, sondern vor allem eine praktische Angelegenheit:

«It is about starting from a different assumption – the principle of the equality of all human beings, the assumption that there is no hierarchy of intellectual capacity – in order to see what can be done under such an assumption.»³³

²⁸ Rancière (2007): 25.

²⁹ Ebd., 26.

³⁰ Ebd., 16f.

³¹ Ebd., 90.

³² Vgl. Bingham/Biesta (2010): 80.

³³ Ebd., 154f.

Rancières Ausführungen über Jacotot und dessen «universellen Unterricht» stoßen zwar in letzter Zeit auch in erziehungswissenschaftlichen Debatten auf ein gewisses Interesse.³⁴ Ein konkretes pädagogisches Programm lässt sich daraus aber nicht ableiten – höchstens eine Warnung vor entsprechenden, zum Scheitern verurteilten Bemühungen:

«Man darf den universellen Unterricht weder in die Programme der reformatorischen Parteien schreiben, noch ihn den revolutionären Parteien anvertrauen. Nur ein Mensch kann einen Menschen emanzipieren. [...] Und keine Partei, keine Regierung, keine Armee, keine Schule, keine Institution wird jemals einen einzigen Menschen emanzipieren.»³⁵

Rancière würdigt Jacotot deshalb als einen vorausschauenden Warner vor der im Zeichen des Fortschritts erfolgenden «vollständige[n] Pädagogisierung der Gesellschaft», die mit einer «allgemeine[n] Infantilisierung der Individuen» einhergehe.³⁶

Demokratische Bildung als Bestandteil des Experiments der Demokratie

«Lehren» können Emanzipation aus dieser Perspektive nur diejenigen, die ihre Schüler_innen (und zuvor sich selbst) daran erinnern oder darauf aufmerksam machen, dass diese bereits in der Lage sind, miteinander zu kommunizieren, und somit auch die Fähigkeiten haben, um sich die Welt anzueignen und zu gestalten.³⁷ So wie die hierarchische, polizeiliche Gesellschaft der Politik mehr oder weniger Raum einräumen kann (als Ergebnis von konkreten politischen Kämpfen), so kann dies auch die Institution Schule der Emanzipation – oder der Möglichkeit für eine solche –, denn «emancipation is not something that can be produced or guaranteed.»³⁸

Beim Thema Demokratieverziehung («citizenship education and civic learning») unterscheidet Gerd Biesta zwischen einer «socialisation conception» und einer an Rancière angelehnten «subjectification conception». Bei ersterem wird gefragt, wie «Neuankömmlinge» (also beispielsweise junge Menschen) am besten in eine bestehende politische Ordnung integriert werden können, etwa durch die Vermittlung der richtigen, demokratischen Werte und Fähigkeiten. Bei zweitem ist politische Subjektivität nichts von vornherein gegebenes, sondern entsteht erst durch den und im politischen Prozess und zwar immer wieder neu.³⁹ Politische Subjektivierung ist für Rancière auch immer Ent-Identifizierung; die Zurückweisung bestehender Identitäten und die Erfindung neuer Sichtweisen, Eigenschaften und Fähigkeiten.⁴⁰ Dies geschieht durch das Sichtbarwerden und Sich-zu-Wort-melden umstrittener, bisher ausgeblendeter oder ungehörter Kollektivsubjekte wie «dem Proletariat» oder «dem

34 Vgl. etwa Sternfeld (2009).

35 Rancière (2007): 120.

36 Ebd., 155. Daniel Loick betrachtet diese radikale Kritik an Bildungsinstitutionen zwar als «zu spontanistisch und voluntaristisch», sieht darin aber dennoch eine wichtige Herausforderung für «Reflexionen über eine kritische Bildungspraxis heute» (Loick 2012: 287).

37 Bingham/Biesta (2010): 154.

38 Ebd.

39 Biesta (2011): 142.

40 Vgl. Rancière (2002): 47ff.

Volk».⁴¹

Da die «formation and ongoing transformation of political subjectivities rather is what democratic politics is about», lässt sich dies kaum durch eine vorbereitende Sozialisierung bzw. Erziehung vorwegnehmen. Biesta fordert daher eine andere Art von Demokratieverziehung, bei der «civic learning is an inherent dimension of the ongoing experiment of democratic politics.»⁴² Statt wie beim Sozialisierungsansatz bloß bestimmte Informationen, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, kommt es dabei auf die «Öffnung» für und die Auseinandersetzung mit dem Experiment der Demokratie an. «And while individuals will definitely learn *from* this, they cannot really learn *for* this».⁴³ Diese zugegebenermaßen wenig konkrete Empfehlung, sich auf das Abenteuer der Demokratie einzulassen, erinnert trotz wichtiger konzeptioneller Unterschiede an Deweys Verständnis von Demokratie als eine umfassende Lebensform. Praktisch kann man daraus zum einen die Verpflichtung ableiten, alle institutionellen Barrieren, die von vornherein Hierarchien zwischen Schüler_innen produzieren, möglichst weitgehend abzubauen (etwa das gegliederte Schulsystem). Darüber hinaus ist mit Rancière darauf zu beharren, dass Demokratie bzw. Emanzipation vor allem eine grundsätzliche Einstellungssache ist: In der Schule oder in sonstigen Bildungseinrichtungen lernen Schüler_innen weniger etwas *über* Demokratie, sondern werden bestenfalls dazu ermutigt, sich ihrer eigenen gleichen Fähigkeiten bewusst zu werden und diese gemeinsam anzuwenden. Was wiederum (in der Schule wie in der Gesellschaft) dazu führen kann, dass etablierte Hierarchien, Aufteilungen und (An-)Ordnungen von denjenigen infrage gestellt werden, denen die Befähigung dafür abgesprochen wird, die angeblich nichts zählen oder die gänzlich ignoriert werden. Es geht also um (die Vermittlung von) Vertrauen in die Annahme der Gleichheit aller Menschen – alles andere ist dann eine praktische Frage.

Fazit

Die in diesem Artikel beschriebenen Vorstellungen einer demokratischen Bildungsarbeit und Gesellschaftsveränderung, welche vor allem durch die Namen John Dewey, Janusz Korczak und Jacques Rancière bekannt geworden sind, weisen trotz teils erheblicher Unterschiede die bedeutende Gemeinsamkeit auf, dass sie auf eine Partizipation und damit verbunden auf die Förderung kritikfähiger und mündiger Menschen hinarbeiten.

Auch haben all diese Ideen einen hohen Praxisbezug, der sich zumindest ansatzweise auch unter gegenwärtigen Bedingungen einlösen lassen kann. Zu denken ist

41 Während «Volk» gerade in Deutschland oft als eine «biologisch»/ethnisch/kulturell homogene (und andere ausgrenzende) Gemeinschaft verstanden und daher zumindest aus emanzipatorischer Perspektive kritisch gesehen wird, knüpft Rancière damit an den *demos* in der griechischen Antike an. Also die Masse der größtenteils armen Bürger in Athen, die durch die Reformen des Kleisthenes im 5. Jh. v.u.Z. plötzlich in der Volksversammlung bei der Verwaltung des Stadtstaats (*polis*) mitbestimmen konnten, obwohl sie anders als die Vornehmen und Reichen nur ihren Status als «Freigeborene» vorzuweisen hatten. Rancière spricht deshalb auch vom «Anteil der Anteillosen». Vgl. Rancière (2008): 23ff. (These 5).

42 Biesta (2011): 152.

43 Ebd.

hier etwa an Spiele und Projekte, die demokratische Selbstverwaltung und/oder die Gleichheit aller Menschen über einen längeren Zeitraum erlebbar machen lassen. Solche Aktivitäten lassen sich, wenn sich Lehrende auf ein Zurücktreten und eine Machtabgabe einlassen, zum Teil sogar in der Schule umsetzen.

Eine kritische Bildungsarbeit ist immer auf vielfältige Weise und in einer Wechselwirkung mit gesamtgesellschaftlichen Prozessen verbunden. Sie sollte daher auch gesellschaftlich relevante Themen behandeln.

Anlässe hierzu gibt es genügend. So kann etwa der neueste Diskurs um Unterkünfte von Geflüchteten den Anstoß für eine Auseinandersetzung mit Rassismus bieten oder eine Diskussion über die Rechte von Schüler_innen zu einer Debatte über (radikale) Demokratieverständnisse führen.

Prinzipiell können auch Versuche der Beeinflussung und Bildungsangebote etwa von Seiten des Verfassungsschutzes oder der Bundeswehr in der Schule Grundlage für kontroverse Debatten und Lernerfahrungen sein. Doch eine kritische Erziehung wird nicht erfolgreich sein, wenn sie sich auf die Mittel und Programme von autoritär strukturierten Behörden einlässt. Denn organisationale Denk- und Handlungslogiken von Institutionen wie der Bundeswehr und dem Verfassungsschutz stehen einer politischen Bildungsarbeit im Weg, die auf Partizipation und selbstständiges Denken abzielt.

Für eine kritische Demokratiepädagogik kommt es darüber hinaus darauf an, Menschen in ihrer Individualität, ihren Bedürfnissen und ihrem ständigen Austausch mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen zu betrachten. Hieraus ergeben sich nicht nur Forderungen, die sich auf pädagogische Prozesse beziehen wie der Ruf nach Erziehung zur Kritik- oder Empathiefähigkeit, sondern - und damit immer verknüpft - der Anspruch einer Demokratisierung der gesamten Gesellschaft.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2012): Die «weiße Flagge gehißt»? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses. In: Klaus Ahlheim/Johannes Schillo (Hg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover, S. 75-92.
- Biesta, Gert (2011): The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. In: Studies in Philosophy and Education, Vol. 30 (2), S. 141-153.
- Bingham, Charles/Biesta, Gert (2010): Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation, London.
- Bohnsack, Fritz (1991): John Dewey (1859-1952). In: Hans Scheuert (Hg): Klassiker der Pädagogik II, München, S. 85-102.
- Citton, Yves (2010): «The ignorant schoolmaster»: knowledge and authority. In: Jean-Philippe Deranty (Hg.): Jacques Rancière: Key Concepts, Durham, S. 25-37.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. In Jo Ann Boydston (Hg.): The Collected Works of John Dewey. The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: 1916, Carbondale. Online: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>.
- Feustel, Robert (2012): Überwachung – Selbstschutz der Demokratie oder Symptom ihres Niedergangs? In: Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen/Kulturbüro Sachsen (Hg.): «Sachsens Demokratie»? Demokratische Kultur und Erinnerung, Medienlandschaft und Überwachungspolitik in Sachsen, Dresden, S. 62-69.
- Himmelmann, Gerhard (2006): Bedeutungsgehalte von Demokratie. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Online: http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/Demokratiepädagogik/Bedeutungsgehalte_von_Demokratie_01.pdf.
- Kohlstruck, Michael (2012): Thesen zur Diskussionsveranstaltung «Verfassungsschutz durch Aufklärung?» am 21.03.2012. Online: http://www.politische-bildung-brandenburg.de/sites/default/files/downloads/verfassungsschutz_kohlstruck.pdf.
- Korczak, Janusz (2012): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o.J.): Beutelsbacher Konsens. Online: <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>.
- Loick, Daniel (2012): Universität und Polizei. Jacques Rancière über intellektuelle Emanzipation. In: PROKLA, Jg. 42, H. 176, S. 287-303.
- Mehrer, Anne (2011): Politische Bildung als Bildung zur Kritik. Impulse von Peter Mayo und Paolo Freire. In: Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen/Kulturbüro Sachsen/Forum für kritische Rechts- extremismusforschung (Hg.): Ordnung und Unordnung (in) der Demokratie, Dresden, S. 67-69.
- Oelkers, Jürgen (2005): Pragmatismus und Pädagogik: Zur Geschichte der demokratischen Erziehungstheorie. In: Jürgen Oelkers/Kurt Czerwenka/Martin Wellenreuther: Erziehen – Lehren – Lernen. Zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierungen im Pädagogischen Denken, Oldenburger Universitätsreden Nr. 159, S. 7-50. Online: <http://oops.uni-oldenburg.de/1338/1/ur159.pdf>.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt a.M.
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation, Wien.
- Rancière, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik, Zürich/Berlin.
- Rancière, Jacques (2011): Der Hass der Demokratie, Berlin.
- Rancière, Jacques (2012): Demokratien gegen die Demokratie. Jacques Rancière im Gespräch mit Eric Hazan. In: Demokratie? Eine Debatte, Berlin, S. 90-95.
- Reich, Kersten (2005): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. Online: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_52.pdf.
- Reinhardt, Sybille (2009): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien.
- Stiller, Edwin (2012): Zehn Thesen zur kritisch sozialwissenschaftlichen Bildung in Zeiten der Empörung. In: Politisches Lernen 1-2/12, S. 5-11. Online: <http://www.dialog-sowi.de/StillerThesen.pdf>.