

Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung

May, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

May, M. (2021). Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 70(1), 17-21. <https://doi.org/10.3224/gwp.v70i1.01>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung

Michael May

Während eines Kolloquiums, in dem an der Universität Jena Staatsexamens- und Masterarbeiten betreut werden, besprachen wir im Herbst 2020 die Examensarbeit einer Studentin. Sie plante im Stil einer Aktionsforschung, konfliktorientierten Unterricht durchzuführen und im Hinblick auf die Wahrnehmungen und Emotionen der Schüler/innen auszuwerten. Während einer Sitzung diskutierten wir mögliche Themen für den Unterricht. Dabei erwogen wir auch, den Streit über die Aufnahme von Moria-Flüchtlingen, deren Lage sich durch den Brand des Lagers im September 2020 weiterhin verschärft hatte, in der Unterrichtsreihe zu thematisieren. Eine Teilnehmerin des Kolloquiums, die nicht politische Bildung oder Politikdidaktik studiert hatte, aber eine Masterarbeit in diesem Bereich schrieb und bei einem außerschulischen Bildungsträger tätig war, äußerte sich ablehnend zu diesem Vorschlag. Sie lehnte eine Thematisierung des gesellschaftlichen Streits ab, weil damit politische und gesellschaftliche Positionen in den Mittelpunkt rückten und Legitimation erführen, die sie für unvertretbar hielt: Man könne die Möglichkeit einer Nichtaufnahme von Flüchtlingen im Unterricht nicht zur Diskussion stellen, weil dies von vornherein gegen die Menschenrechte verstieß.

Der Fall dokumentiert zunächst einmal ein Demokratieverständnis sowie ein Verständnis politischer Bildung, die stark moralisch geprägt sind. Der Fall steht dabei exemplarisch für eine Tendenz, „Haltung“ zum Nukleus professionellen Handelns zu machen. Gerahmt ist diese Entwicklung durch den neuen Begriff der Demokratiebil-



Univ.-Prof. Dr. Michael May
Professur für Didaktik der Politik, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Politikwissenschaft

derung, der bildungspolitisch zu einiger Bedeutung gekommen ist (Kenner/Lange 2020). So geht es der Kultusministerkonferenz darum, dass Schüler/innen „ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten“ (KMK 2020).

Ursprünglich ist die Diskussion durch die Ansätze der (fachlich) orientierten politischen Bildung und der (überfachlich und lebensweltlich orientierten) Demokratiepädagogik geprägt gewesen. Beide Ansätze unterschieden sich nicht drastisch in den Zielen (politisches Wissen, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Einstellungen), sondern vor allem in den Wegen. Während politische Bildung stärker (bei weitem aber nicht ausschließlich) inhaltliches Reflektieren und Urteilen über gesellschaftliche und politische Zusammenhänge im Fachunterricht fokussierte, maß die Demokratiepädagogik dem Erleben von Demokratie im Nahraum und dem fächerübergreifenden Projektunterricht größere Bedeutung zu, weil nur durch Erleben auch demokratische Kompetenzen und Einstellungen erzeugt und antidemokratische (Rechtsextremismus) verhindert werden könnten. Defizite sah die Demokratiepädagogik in der politischen Bildung nicht zuletzt in der Bildung von demokratischen Einstellungen (May 2008, 2018). Mittlerweile hat sich zwischen den Ansätzen eine arbeitsteilige Beziehung entwickelt (Grammes 2020). Sie ergänzen und stützen sich gegenseitig. Für das gemeinsame Vorhaben, an einer demokratisch orientierten politischen Bildung zu arbeiten, bietet der neue Begriff der Demokratiebildung ein gemeinsames Dach (Kenner/Lange 2020).

Insgesamt hat diese Entwicklung und die Orientierung an Demokratiebildung mit sich gebracht, dass – wie auch im Eingangsbeispiel deutlich wurde – die Bildungsbemühungen noch deutlicher an den normativen Fundamenten einer demokratischen Gesellschaft und Politik ausgerichtet werden. Nicht Politik, die demokratische und nichtdemokratische Formen annehmen kann, sondern explizit Demokratie sowie demokratische Prinzipien, zuvorderst die Menschenwürde, in Lebenswelt, Zivilgesellschaft und Staat sind Bezugsinstanzen. „Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität“ (Kenner/Lange 2020, S. 51) sind Richtwerte der Demokratiebildung. Mit der Begriffsverschiebung hin zu Demokratiebildung geht ein ausdrückliches Bekenntnis politischer Bildungsbemühungen zur Demokratie und zum Auftrag, die Bildungssubjekte an die Prinzipien der Demokratie zu binden, einher.

Demokratie und *Demokratiebildung* sind in dieser Lesart moralisch nicht blind, sondern gründen auf normativ gehaltvollen Prinzipien, die zwar eine Menge Deutungs- und Konfliktspielraum lassen, aber eben moralisch nicht beliebig sind. In *Politik und Gesellschaft* sichern die Prinzipien gleichzeitig den Zusammenhalt der Gesellschaft und ermöglichen den friedlichen Austrag von Konflikten. Dabei schließen sie auch bestimmte Praktiken aus, die gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoßen (verfassungsfeindliche Bestrebungen). In der *Demokratiebildung* sind diese Prinzipien einendes Leitbild und Prozessstandard. Sie geben die Orientierung der Bildungsbemühungen vor und ermöglichen – übersetzt in die „Professionsethik“ (Reinhardt 2020, S. 204) des Beutelsbacher Konsenses – die Kontroverse im Klassenraum. Doch auch hier sind auf der Ebene der pädagogischen Ziele bestimmte Positionen und Praktiken ausgeschlossen (Hate Speech, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Extremismus etc.).

Der freiheitlich-demokratische Rechtsstaat ist auf Bürger/innen angewiesen, die seine Grundlagen tragen. Es ist erhellender, öffentlich organisierte Demokratiebildung (wie öffentliche Bildung und Erziehung überhaupt) als eine Funktion des freiheitlich-demokratische Rechtsstaates zu begreifen, als diese Dimension zu vernachlässigen. Die Erzählung von der Ablösung „affirmativer Konzepte [...] durch konfliktpädagogische und gesellschaftskritische Ansätze“ (Widmaier 2020, S. 17) beschreibt richtig die Tendenz der Entwicklung, sollte aber nicht verdecken, dass pädagogisches Handeln auch gesellschaftsstabilisierende Funktionen erfüllt.

In dankenswerter Klarheit hat Edwin Stiller (2020) unter Bezugnahme auf einschlägige erziehungstheoretische Literatur herausgearbeitet, dass es in der Demokratiebildung – nolens volens – auch um Spuren von Staatspädagogik und Affirmation geht, verstanden als die Zustimmungserzeugung zu den demokratischen Prinzipien und die Ablehnung von demokratiefeindlichen Positionen. Auch wenn wir für die politische Bildung einen Fortschrittsbericht hinsichtlich der Funktionsbestimmung von der Herrschaftslegitimation über die Mission zur Mündigkeit vorlegen können (Sander 2014) und Demokratiebildung nicht in Affirmation aufgeht, kann pädagogische Tätigkeit nicht ohne ein „Mindestmaß an Affirmation“ (Stiller 2020, S. 107) gedacht werden. Für öffentlich organisiertes pädagogisches Handeln ist die Erhaltung der vorgefundenen und als wertvoll erachteten Prinzipien einer Gesellschaft und damit Affirmation konstitutiv.

Für die Demokratiebildung bedeutet dies, dass es auch um das glaubwürdige Vorleben durch demokratisch gesinnte Rollenvorbilder, die Ermöglichung demokratischer Erfahrungen und die fachliche Plausibilisierung der Demokratie gehen muss (Stiller 2020, S. 113 f.): Schüler/innen brauchen in der Schule einen Erfahrungsraum, der sie in demokratische Verfahren *eingewöhnt*, der ihnen die Sozialisation in ein demokratisches Regelwerk und eine demokratische Lebensweise ermöglicht – auch wenn dies nicht in allen schulischen Belangen möglich sein wird und ein automatischer Transfer für das Verstehen der Makrostrukturen der Politik nicht gegeben ist. Zudem muss Demokratie fachlich in eine sinnstiftendes Narrativ eingebettet werden, das für Schüler/innen glaubhaft und attraktiv ist.

Diese funktionale Dimension pädagogischen Handelns und damit auch der Demokratiebildung zu ignorieren, verdeckt mehr als es deutlich macht: Die Verwicklungen und Widersprüche, die durch die unumgehbare affirmative Funktion staatlich organisierten pädagogischen Handelns entstehen (als extremes Lehrstück kann hierzu die DDR-Staatsbürgerkunde dienen: Grammes 2006; May 2019). Denn gleichzeitig bleibt Demokratiebildung als pädagogische Tätigkeit an der Eigenaktivität lernender Subjekte sowie, in demokratischen Gesellschaften, an deren Mündigkeit orientiert. Mündigkeit, verstanden als die Fähigkeit, sich seines Verstandes ohne die Anleitung eines anderen zu bedienen (Immanuel Kant), ist dabei Ziel und Prozessmerkmal der Demokratiebildung. Dies bedeutet: Der Unterricht muss immer wieder durch Versuche gekennzeichnet sein, das eigenständige, selbstreflexive Urteilen und Handeln der Schüler/innen zu ermöglichen. Dabei lässt Demokratiebildung nicht von der Orientierung an „Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität“ (Kenner/Lange 2020, S. 51) ab, muss aber die eigenwilligen Weltansichten, Denkwege und Holzwege der

Schüler/innen in Rechnung stellen – auch wenn Prinzipien der Demokratie dadurch zur Disposition gestellt werden. Mehr noch: Ein Lernprozess, der durch Mündigkeit eine Bindung an die Demokratie als Lebens-, Herrschafts- und Lebensform erreichen will, muss Schüler/innen Denkalternativen und damit zwangsläufig auch die grundsätzliche Infragestellung von Demokratie zugestehen. Sie bilden eine funktionale Voraussetzung für Demokratiebildung. Denn nur durch Distanzierung kann *aus eigenem Denken und Empfinden* eine demokratische Haltung entstehen. Die Einschätzung, dass die demokratischen Prinzipien „im Lernprozess nie zur Disposition stehen dürfen“ (Kenner/Lange 2020, S. 51), ist deshalb zumindest missverständlich. Aus didaktisch-pädagogischer Sicht ist das Gegenteil der Fall: Demokratiebildung zu betreiben, heißt für Lehrkräfte, mit demokratischer Haltung und Zielorientierung Demokratie zu hinterfragen, damit die Schüler/innen sie sich authentisch aneignen können. Demokratie muss im Lernprozess gedanklich riskiert werden, um sie gewinnen zu können. Die Ergebnisse bleiben kontingent.

An dieser Stelle werden die Probleme der eingangs geschilderten Szene deutlich. Die Frage, ob durch eine ablehnende Position zur Aufnahme von Flüchtlingen aus Moria Menschenrechte ignoriert, zulässig eingeschränkt oder gar nicht berührt sind, muss im Bildungsprozess geklärt werden und kann nicht als bereits beantwortet gelten. Hier zeigen sich Gefahren der Demokratiebildung und der gestärkten normativen Ausrichtung, die offenbar zu Missverständnissen führen können: „Demokratische Haltung“ wird umstandslos vom Auftrag auf den Lernprozess übertragen. „Haltung“ ist aber noch keine didaktische Strategie! Gefährlich ist dies deshalb, weil offensichtliche und manchmal sogar behutsame Zustimmungsaufforderungen („Wir sind bunt!“), thematische Diskursbeschränkungen („Das verstößt gegen Menschenrechte und wird deshalb nicht diskutiert“) oder Diskurslenkungen („Wir sollten nicht über Migration, sondern über soziale Ungleichheit reden“) nicht nur mit Kontingenz rechnen müssen, sondern Blockadehaltungen wahrscheinlich machen und Mündigkeitschancen vergeben. Schüler/innen reagieren äußerst sensibel, wenn sie gewahrt werden, Zielobjekt pädagogischer Regulation zu sein (May/Heinrich 2020, S. 127-130). Wenn es um Lernprozesse geht, muss zur demokratischen Haltung eine pädagogische hinzutreten (Kessler 2020). Die bewährten didaktischen Prinzipien (z.B. Konfliktorientierung, Problemorientierung, politisch-moralische Urteilsbildung) zeigen Wege auf, wie lebensweltliche Weltdeutungen aufgegriffen und mit komplexeren Wissensbeständen konfrontiert und entwickelt werden können.

Fazit: Demokratiebildung – vor allem als *schulische* Querschnittsaufgabe – ist den demokratischen Prinzipien unserer Gesellschaft verpflichtet und geht als pädagogische Tätigkeit mit dem Auftrag der Zustimmungserzeugung zu diesen Prinzipien einher. Für diese normative Schärfung ist der Begriff der Demokratiebildung hilfreich. Gleichzeitig orientiert er sich an der Mündigkeit des Individuums und riskiert damit eine Infragestellung von Demokratie – mit offenem Ausgang (May 2020). Affirmation und Mündigkeit sind somit nicht als Alternativen zu denken (Kenner/Lange 2020, S. 49), sondern stecken das spannungsreiche Handlungsfeld der Lehrkräfte in der Demokratiebildung ab. Diese Spannungen können wir nicht auflösen, sondern nur reflexiv zugänglich machen. Problematisch und für Scheitern anfällig

lig sind Versuche, im Lernprozess Sichtweisen vorzugeben, Themen auszuschließen oder Problemwahrnehmungen aus Gesellschaft und Schülerschaft als wenig bedeutsam zu deklarieren.

Literatur

- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden.
- Grammes, Tilman (2020): Demokratiepädagogik. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M. S. 51-53.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48-41.
- Kessler, Stefanie (2020): Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Lehrerorientierungen von Politiklehrern/innen. Jena.
- KMK (2020): Internetpräsenz „Demokratiebildung“. Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html>, Zugriff: 5.12.2020
- May, Michael (2008): Demokratie lernen oder Politik lernen? Schwalbach/Ts.
- May, Michael (2018): Didaktik politisch-demokratischer Bildung als Gegenstand der Lehramtsausbildung im Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 49-64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20618-5_4
- May, Michael (2019): Lernen aus der DDR-Staatsbürgerkunde. Eine hochschuldidaktische Analyse. In: Fröhlich, Manuel/Lembcke, Oliver W./Weber-Stein, Florian (Hg.): Universitas. Ideen, Individuen und Institutionen in Politik und Wissenschaft. Baden-Baden. S. 599-614. <https://doi.org/10.5771/9783845299822-599>
- May, Michael (2020): „Der Herausforderung entgegnetreten“ – Zum Verhältnis von politischer Bildung und Rechtspopulismus. In: Panreck, Isabelle-Christine (Hg.): Populismus – Staat – Demokratie. Ein interdisziplinäres Streitgespräch. Wiesbaden. S. 111-133. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30076-0_6
- May, Michael/Heinrich, Gudrun (2020): Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule. Stuttgart.
- Reinhardt, Sibylle (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: GWP (69) 2/2020, S. 203-214. <https://doi.org/10.3224/gwp.v69i2.01>
- Sander, Wolfgang (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 15-30.
- Stiller, Edwin (2020): Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In: Haarmann, Moritz-Peter/Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 95-117. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_7
- Widmaier, Benedikt (2020): Die „freiheitlich demokratische Grundordnung“ – ein Leitbegriff für die politische Bildung? In: POLIS 4/2020. S. 14-17.