

**Peter Henkenborg (Marburg)**

## **Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung**

*Die Frage nach der Philosophie der Politischen Bildung gehört zu den theoretischen Grundfragen der Politikdidaktik. Ob die Politische Bildung heute allerdings über eine solche Philosophie verfügt, ist eine umstrittene Frage. Ein Brennpunkt dieser Kontroversen ist die Diskussion darüber, ob Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen eine solche Philosophie der Politischen Bildung sein kann? Obwohl die Idee der Demokratie als normativer Bezugspunkt der Politikdidaktik akzeptiert ist, stehen viele Politikdidaktiker und -didaktikerinnen dem Paradigma Demokratie-Lernen dennoch kritisch und ablehnend gegenüber. Demokratie-Lernen scheint in der Politischen Bildung ein schwieriges Thema zu sein. Der Aufsatz geht von der Hypothese aus, dass Demokratie-Lernen und Politik-Lernen weder in der Theorie noch in der Praxis der Politischen Bildung als Gegensätze zu begreifen sind. Die Herausforderung und die Aufgabe der Politischen Bildung in der modernen Gesellschaft besteht im Gegenteil gerade darin, Demokratie und Politik, Demokratie-Lernen und Politik-Lernen, Schulkultur und Unterricht, Wissen und Erfahrung als Zusammenhang in der Vielfalt von Theorie und Praxis herzustellen. Das Paradigma Demokratie-Lernen bedeutet zusammengefasst: Politische Bildung als Demokratie-Lernen verwandelt das Kernproblem von Politik in eine Grundfrage politischen Lernens: Wie können Menschen und Gruppen in der Gesellschaft lernen, ihr Zusammenleben durch die Herstellung und Durchsetzung von allgemeiner Verbindlichkeit demokratisch zu gestalten und zu regeln und welche politischen Probleme und Konflikte müssen sie dabei bewältigen? Demokratie-Lernen durch Politische Bildung ist eine Bedingung, ist Hermeneutik und Kritik der Demokratie.*

*Keywords: Politikdidaktik, Politische Bildung, Philosophie der Politischen Bildung, Demokratie-Lernen  
didactics of politics, political education, philosophy of political education, learning democracy, citizenship education*

### **1. Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen – eine falsche Alternative**

Die empirische Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung hat die Bedeutung einer gemeinsamen „Philosophie des Schulfaches“ als ein Qualitätsmerkmal für guten Unterricht vielfach belegt. Schulfächer, Lehrerinnen und Lehrer benötigen Auffassungen darüber, „wofür der Fachinhalt nützlich ist“ und was seinen Kern ausmacht (Bromme 1992, 98ff.). In Europa wird die Frage nach der Philosophie der Politischen Bildung heute verstärkt durch die Idee vom Demokratie-Lernen beantwortet. Im Bericht „Education for Democratic Citizenship“ des europäischen Council For Cultural Co-Operation heißt es:

*Demokratie-Lernen stellt den gemeinsamen Nenner für eine Reihe ... europäischer Bildungs- und Ausbildungsinitiativen dar, die sich in den letzten Jahren für eine gerechte und gleich-*

*berechtigte Gesellschaft einsetzen ... . Insofern stellt Demokratie-Lernen heute die Rahmenbedingung für neue Bildungsinitiativen dar, die im Zuge der europäischen Integration entwickelt werden müssen. (Council for Cultural Co-Operation 2000, 19)*

Demokratie-Lernen soll nach dem Bericht auf der Zielebene solche Fähigkeiten fördern, die Menschen zur aktiven und verantwortungsvollen Partizipation in der demokratischen Gesellschaft befähigen. Demokratieerziehung orientiert sich an der Idee guter und aktiver Bürgerinnen und Bürger, die einerseits ein Bewusstsein ihrer Rechte und Pflichten in einer demokratischen Gesellschaft entwickeln und die sich andererseits aktiv an der Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten beteiligen. Im englischen Kontext hat Bernhard Cick dieses Ziel paradigmatisch und exemplarisch so formuliert:

*The idea of good citizen could be founded in this, certainly, but rarely the idea of the active citizen – that all subjects ... should think of themselves as citizens with rights to be exercised as well as agreed responsibilities. .... We need both ‚good citizen‘ and ‚active citizens‘. And citizenship is not just the assertion of individual rights, important though these are, it is acting together to achieve a common public purpose. (Crick 2008, 1)*

Auf der Inhaltsebene umfasst Demokratie-Lernen nicht nur Politische Bildung im engen Sinne, sondern auch Menschenrechtserziehung, interkulturelles und antirassistisches Lernen sowie Friedenspädagogik. Auf der Praxisebene grenzt sich Demokratie-Lernen gegen ein „enges Verständnis der Wissensvermittlung“ ab und plädiert stattdessen für einen weiter gefassten Aufbau von Kompetenzen durch vielfältige Bildungsmedien und -ressourcen (ebd.).

Ob die Idee des Demokratie-Lernens sich jedoch tatsächlich als eine solche Philosophie Politischer Bildung eignet, die ihre Nützlichkeit und ihren Kern bestimmen kann, ist umstritten. Im Zentrum der Kontroverse steht paradoxerweise das Verhältnis von Demokratie und Politik und von Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. Politische Bildung hat – besonders in den Transformationsländern Osteuropas – einen „schlechten Ruf“ und provoziert negative Assoziationen; sie wird verbunden mit „Herrschaftslegitimation“ und überwältigender Normativität, mit „Propaganda“, und „Manipulation“ mit der Politik der herrschenden politischen Klasse (Hoffmann 2008), oder in Deutschland mit der Vermittlung von totem Wissen in einem langweiligen Unterrichtsfach. Diese Diskreditierung der Politischen Bildung ist Ausdruck einer Situation in der „alles, was das Wort ‚politisch‘ inne hat, für viele ... Bürger stark verdächtig“ klingt (Lada 2008, 102). Im europäischen Diskurs erscheinen Demokratie, Demokratieerziehung und Citizenship-Education deshalb als Alternative zur Politischen Bildung. Auch in Deutschland gibt es eine vehemente Ablehnung einer Idee vom Demokratie-Lernen als Philosophie der Politischen Bildung in der Politikdidaktik. Für viele Politikdidaktiker und Politikdidakterinnen im Zentrum des Faches ist Politische Bildung im Wesentlichen „Politik-Lernen“ und nicht „Demokratie-Lernen“ (Mas-sing 2002; Sander 2003).

Meine These ist, dass es vollkommen falsch ist, die Diskussion über Demokratie-Lernen auf den Gegensatz zwischen Demokratie-Lernen und Politik-Lernen, Demokratiepädagogik und Politischer Bildung, von demokratischer Schulkultur und Politikunterricht sowie von Erfahrung und intelligentem Wissen zu reduzieren. Die Herausforderung und Aufgabe der Politischen Bildung in der modernen Gesellschaft liegt gerade darin, Demokratie und Politik, Demokratie-Lernen und Politik-Lernen, Schulkultur und Unterricht, Wissen und Erfahrung als Zusammenhang in der Vielfalt der Theorie und Praxis herzustellen.

Diese Ausgangsthese möchte ich in folgenden Schritten erläutern. In meinem ersten Teil rekonstruiere ich den Stellenwert der Idee der Demokratie für Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Dabei erinnere ich zunächst an den gemeinsamen Ausgangspunkt eines demokratiewissenschaftlichen Selbstverständnisses der beiden Disziplinen (2.1), dann diskutiere ich die Skepsis der deutschen Politikdidaktik gegenüber der Idee vom Demokratie-Lernen (2.2) und greife danach Ansätze einer Neubelebung eines demokratiewissenschaftlichen Selbstverständnisses in der Politikwissenschaft auf (2.3). In meinem zweiten Teil stelle ich einen eigenen Ansatz für Demokratie-Lernen als Philosophie der Politischen Bildung vor. Demokratie-Lernen begreife ich einerseits als Hermeneutik der Demokratie (2.1) und andererseits als Kritik der Demokratie (2.2). In meinem nächsten Teil will ich zeigen, dass die Praxis von Demokratie-Lernen sich sowohl auf ein Schulfach, als auch auf die Ebene von Schul- und Unterrichtskultur beziehen lässt (3.).

## **2. Die Idee der Demokratie in Politikwissenschaft und Politikdidaktik**

### *2.1 Der Ausgangspunkt: Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft*

Wenn man sich an die gemeinsame Geschichte von Politikwissenschaft und Politischer Bildung in Deutschland der Nachkriegszeit erinnert, dann gehört die Philosophie einer Erziehung zur Demokratie zu den gemeinsamen Gründungsideen der beiden Disziplinen. Als Demokratiewissenschaft sollten sich Politikwissenschaft und Politische Bildung mit den Voraussetzungen und Instrumenten für die Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie befassen. Politikwissenschaft und Politische Bildung sollten politisches Wissen vermitteln und zur Verinnerlichung eines demokratischen Bewusstseins, von demokratischen Werten, Einstellungen und Haltungen beitragen und so die Demokratie in der Bevölkerung verankern (Bleek 2001, 306).

Eine solche „Erziehung zur Bürgerschaft“, durch die aus Untertanen Bürgerinnen und Bürger werden können, rechnet der italienische Rechtsphilosoph Norberto Bobbio in seiner berühmten Essaysammlung über „Die Zukunft der Demokratie“ zu einem der großen Versprechen der Demokratie – das moderne Demokratien allerdings bis heute nicht einlösen konnten. Die Realität der Demokratie sieht Bobbio nämlich durch das Gegenteil geprägt – durch eine zunehmende Unzufriedenheit mit der Praxis der Demokratie; durch eine wachsende Distanz und Entfremdung zur ‚klassischen Politik‘, zu Institutionen, zu Parteien und kollektiven Akteuren sowie durch einen Rückzug einer wachsenden Minderheit in die politische Apathie (Bobbio 1988).

Deshalb ist Politische Bildung als Demokratie-Lernen eine konstitutive Bedingung der Demokratie. Die Philosophie Politischer Bildung, die aus dieser demokratiepädagogischen Gründungsidee einer „Erziehung zur Demokratie“ entsteht, hat Kurt-Gerhard Fischer in einem einfachen Satz formuliert: „Politik und Demokratie wollen gelernt sein, um gelebt werden zu können.“ (Fischer 1986, 52) Die Grundidee, die er damit ausdrücken wollte, ist die Folgende: Demokratiekompetenzen, politische Mündigkeit, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit von Bürgerinnen und Bürgern entstehen in der modernen und komplexen Gesellschaft nicht einfach von selbst. Demokratiekompetenzen können ohne Prozesse institutionalisierter Bildung und Erziehung nicht nachhaltig entwickelt werden.

## 2.2 Zwischen Akzeptanz und Skepsis – ein Blick auf die deutsche Diskussion über Demokratie-Lernen

Dass die Idee der Demokratie tatsächlich den zentralen normativen Ausgangspunkt bildet und Demokratie-Lernen eine Aufgabe der Politischen Bildung ist, gehört heute sicher zum theoretischen und praktischen Konsens der Politikdidaktik. Wolfgang Sander hat diesen Konsens über den Zusammenhang von Demokratie und Politischer Bildung in dem Vorschlag ausgedrückt, die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses um ein viertes Prinzip zu ergänzen: „Politische Bildung versteht sich als Teil einer demokratischen, politischen Kultur. Sie will mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken.“ (Sander 1995, 217)

Das an der Idee der Demokratie orientierte Selbstverständnis der Politischen Bildung ist nicht alleine in der wissenschaftlichen Politikdidaktik verankert, sondern bestimmt heute auch das bildungspolitische Verständnis des Faches. Statt einer Erziehung zu Pflichten, zu Gemeinschaften oder zum Volk und zum Nationalstaat, gibt es seit den 80er- und 90er-Jahren eine Tendenz der konsequenten „Ausrichtung der Erziehungs- und Bildungsziele und Bildungsinhalte auf das Leitbild des mündigen Bürgers einer demokratisch verfassten Gesellschaft“ (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, 331). Diesen demokratieorientierten Ansatz hat z.B. die „Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik“ beispielhaft aufgenommen. Dort heißt es:

*Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der demokratischen Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren und erfolgreich zu partizipieren. ... Dazu gehört auch, dass der Unterschied zwischen den demokratischen Idealen und der realen Demokratie, zwischen ihrem Anspruch und ihrer Wirklichkeit und der Kontrast zwischen der gegenwärtigen Realität und ihren ungenutzten Möglichkeiten Berücksichtigung findet. Im Rahmen schulischer und unterrichtlicher Bildungsprozesse bedeutet dies, Funktionen, Inhalte und Werte der Demokratie zu analysieren, zu problematisieren und zu ihrem Verstehen beizutragen. (Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik 2005, 7)*

In der deutschen Politischen Bildung hat die Idee vom Demokratie-Lernen oder einer Demokratiepädagogik zunächst durch das Buch von Gerhard Himmelmann (2001) über Demokratie-Lernen wieder theoretische und dann durch das BLK-Modellprogramm für „Demokratie lernen und leben“ (2001) auch eine ganz enorme praktische Wirkung bekommen. Beide Ansätze sind in Theorie und Praxis – wie auch der Bericht „Education for Democratic Citizenship“ des europäischen Council For Cultural Co-Operation (2000) – durch drei Grundideen der pragmatischen Erziehungsphilosophie von John Dewey geprägt worden.

- Die Unterscheidung von Demokratie als Herrschafts- und Lebensform: Demokratie ist für Dewey ein „Ideal“, das er nicht nur auf die Demokratie als Herrschaftsform – auf die Verfahren der Willensbildung – bezieht, sondern vor allem auf die Demokratie als Lebensform. Die Demokratie als eine Lebensform zu verstehen, bedeutet bei Dewey, sie als ein ethisches Ideal persönlicher Lebensführung aufzufassen (Dewey 1993).
- Die Sicht der Schule als „embryonic society“: Dewey hat Schulen mit seiner berühmten Formel als „embryonic society“, als demokratische Gesellschaft im Kleinen bezeichnet. Die Schule begriff er nicht als eine Unterrichtsanstalt, sondern als einen Interaktions- und Kom-

munikationszusammenhang, der durch seine Schul-, Unterrichts- und Lernkultur eine Einübung in die Demokratie als Lebensweise, in die politische Kultur der Demokratie, in demokratische Werte, in Rücksicht, Kooperation und Deliberation ermöglichen sollte (Dewey 1993).

- Die Bedeutung von Erfahrungslernen: Demokratiepädagogik in der Schule ist in dieser Tradition dann nicht alleine und vor allem eine Praxis des Politikunterrichts und der Wissensvermittlung im Politikunterricht. Demokratiepädagogik ist vor allem eine Praxis des Erfahrungslernens durch eine demokratische Schul- und Lernkultur, die sich durch einen starken Zusammenhang zwischen Problemlösen, Handlung und Erfahrung auszeichnet.

Trotz dieser unbestreitbaren Aktualität, Bedeutung und Akzeptanz ist der Begriff der Demokratie in der deutschen Politikdidaktik dennoch ein schwieriger Begriff. „Wer Demokratie ... zum Zentrum politischer Didaktik macht, der muss eine überzeugende Definition“ vorlegen (Sutor 2002, 42). Ob die derzeitigen Modelle der Politischen Bildung dieses Kriterium von Bernhard Sutor hinreichend erfüllen, ist umstritten. Im Zentrum der politikdidaktischen Kritik steht immer die Auseinandersetzung mit fünf Defiziten der Vorstellungen von Demokratie in den pädagogischen und pragmatischen Ansätzen zum Demokratie-Lernen.

- Erstens, dass eigentlich verschwommen, verworren und mehrdeutig bleibt, was Demokratie eigentlich ist. Das kann man die „*Kritik der definitiven Verworrenheit*“ nennen.
- Zweitens wird kritisiert, dass die pädagogischen und pragmatischen Modelle mit dem Demokratiebegriff Aspekte der gesellschaftlichen Ordnung verbinden, die im Begriff der Demokratie eigentlich nicht enthalten sind, z.B. Rechtsstaatlichkeit, Gewaltentrennung, freiheitliche Ordnung, Sozialstaatsprinzip und Gleichheit. Das kann man die *Kritik am „Sog des Demokratie-Begriffes“* nennen (Müller 1995, 138ff.; Sander 2003).
- Drittens bezieht sich die Kritik darauf, dass Demokratie-Lernen einseitig auf die Demokratie als Lebensform reduziert und die Demokratie als Herrschaftsform vernachlässigt wird. Das kann man die *Kritik der „Reduzierung der Demokratie“* nennen.
- Der vierte Vorwurf bezieht sich auf die Spaltung zwischen einem positiv bewerteten und normativ überhöhten Ideal der Demokratie auf der einen und einer negativ bewerteten und „schmutzigen“ Realität der Politik auf der anderen Seite und darauf, dass in den Modellen zwar von Demokratie, aber nicht von Politik die Rede ist. Das kann man die *Kritik am „Verschwinden der Politik“* nennen.
- Schließlich werfen die Kritikerinnen und Kritiker diesen Modellen vor, keine realistische Sicht der Demokratie und keine „realistische Normativität“ zu haben. Die Demokratie, so der Erziehungsphilosoph Müller, diene als nostalgischer „Ersatz für Religion“ (Müller 1995, 159). Man kann dies die *Kritik an der „Überhöhung der Demokratie“* nennen.

### 2.3 Wiederbelebung der Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft – ‚democratic turn‘?

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Skepsis im Zentrum der Politikdidaktik gegenüber einer Fachphilosophie Demokratie-Lernen ist es umso interessanter, dass sich heute in Teilen der Politikwissenschaft eine Renaissance ihres demokratiewissenschaftlichen Selbstverständnisses abzeichnet – auch wenn die Politikwissenschaft sich von ihrem demokratiepädagogischen Selbst-

verständnis gelöst hat, während es für die Politische Bildung weiterhin konstitutiv bleibt. So plädiert Claus Leggewie für eine „Wiederbelebung der Demokratiewissenschaft“. Der Kern der Wissenschaft von der Politik bestehe darin, Grundlagen und Bedingungen von Demokratie zu vermitteln. Die Politikwissenschaft solle sich weniger mit dem Staat und mehr mit der Demokratie befassen (Leggewie 2006). Seit Mitte der 90er-Jahre, so der Darmstädter Politikwissenschaftler Peter Niesen, gebe es z.B. in der politischen Philosophie und der politischen Theorie einen „democratic turn“: eine neue Blüte der Beschäftigung mit Demokratie. Der Rekurs auf die Demokratie, so Niesen, scheine eine gemeinsame Semantik ansonsten auseinanderstrebender Theorieentwürfe nicht nur in der politischen Theorie, sondern auch in den internationalen Beziehungen zu ermöglichen. Niesen verankert den „democratic turn“ der Politikwissenschaft auf drei Ebenen (2007, 140ff.):

- Normativ erfolgt eine Privilegierung der Demokratie. Demokratie wird als eine gegenüber anderen Alternativen vorzugswürdige Praxis ausgezeichnet.
- Inhaltlich bildet Demokratie den Fokus der Politikwissenschaft. Demokratische Institutionen und demokratisches Regieren, Prozesse und Ideale sind ihre vorrangigen Gegenstände.
- Auf der praktischen Ebene geht es um das Bewusstsein einer reflexiven Beziehung von Politikwissenschaft und Demokratie. Die eigentliche Bedeutung dieses „democratic turn“ liegt nach Niesen in der Reflexion des Umstandes, dass politische Theorie nicht nur über und für die, sondern auch in einer demokratischen Gesellschaft betrieben werde. Nur in einer demokratischen Gesellschaft sei Politikwissenschaft möglich. Das interessante Problem liege heute, im Unterschied zur Gründungssituation der Politikwissenschaft, nicht in der Frage der Loyalität, sondern die entscheidende Frage der Politikwissenschaft sei heute, was aus der unterstellten Loyalität zur Demokratie an Handlungsempfehlungen folgen könne und solle (2007, 141).

Die Frage ist, was die Wiederbelebung der Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft für die Idee vom Demokratie-Lernen in der Politischen Bildung bedeuten kann?

### **3. Demokratie als normativer Ausgangspunkt und inhaltliches Zentrum – Demokratie-Lernen als Hermeneutik und Kritik der Demokratie**

Die Politikdidaktik erinnern diese Neubeschreibungen zunächst daran, dass sie als praktisch-kritische Sozialwissenschaft auf normative Aussagen angewiesen ist. Um Praxis als gute beschreiben zu können, so hat es Bernhard Sutor formuliert, „brauchen wir Prinzipien und normative Kriterien“ (1992, 6). In der Politikdidaktik ist der Praxisbegriff auf einen doppelten Kontext bezogen. Politikdidaktik braucht nicht nur normative Kriterien für einen guten Unterricht; sie braucht aufgrund des Gegenstandes Politischer Bildung normative Aussagen über gute, gerechte und legitime gesellschaftliche Ordnungen und das auf sie bezogene Handeln. Meine Antworten auf diese Fragen nach den normativen Kriterien gehen von folgender These aus: Politikdidaktik und Politische Bildung finden ihre normativen gesellschaftstheoretischen Kriterien nur, wenn sie die Idee der Demokratie als einen zentralen normativen Ausgangspunkt und als inhaltliches Zentrum begreifen. Konkret bedeutet dies: Politische Bildung als Demokratie-Lernen ist erstens Hermeneutik der Demokratie und zweitens Kritik der Demokratie (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Demokratie-Lernen als Philosophie Politischer Bildung

<b>Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie</b>		
⇕   ⇕   ⇕   ⇕		
<b>Die FUNKTION der Politik verstehen:</b>		
⇕   ⇕   ⇕   ⇕		
<b>Grundfrage der politischen Bildung</b>		
„Wie können Menschen und Gruppen in der Gesellschaft lernen, die Probleme und Konflikte in ihrem Zusammenleben durch die Herstellung und Durchsetzung von allgemeiner Verbindlichkeit demokratisch zu gestalten und zu regeln, und welche Probleme und Konflikte müssen sie dabei wiederum bewältigen?“		
⇕   ⇕   ⇕   ⇕		
<b>Gesellschaft – Politik – Ökonomie – Recht</b>		
⇕   ⇕   ⇕   ⇕		
<b>Den INHALT der Demokratie verstehen</b>		
<b>Das demokratische Minimum der Demokratie</b>		
<b>Die vertikale Dimension</b> (Das Verhältnis von Regierten und Regierenden)	<b>Die horizontale Dimension</b> (Prinzipien des liberalen Verfassungs- und Rechtsstaates)	<b>Die deliberative Dimension</b> (Demokratie als Lebensform: die Prozesse der Meinungs- und Willensbildung)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Volkssouveränität</li> <li>● Wahlen</li> <li>● Repräsentative Demokratie als Form der Demokratie</li> <li>● Mehrheitsprinzip</li> <li>● freier politischer Wettbewerb</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● allgemeine Menschenrechte (z.B.: Meinungsfreiheit, Glaubensfreiheit, Gewissensfreiheit, Gleichheitsrecht)</li> <li>● politische Bürgerrechte (z.B.: Versammlungsfreiheit, Vereinsfreiheit, Berufsfreiheit)</li> <li>● Rechtsstaatsprinzip</li> <li>● Gewaltenteilung</li> <li>● Sozialstaatsprinzip</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Netzwerk von Diskursen der Zivil- oder Bürgergesellschaft</li> <li>● effektive Beteiligung und Partizipation</li> <li>● Möglichkeit aufgeklärten Verständnisses</li> <li>● Möglichkeit der Kontrolle der Agenda</li> </ul>
⇕   ⇕   ⇕   ⇕		
<b>Den WERT der Demokratie verstehen</b>		
⇕   ⇕   ⇕   ⇕		
<b>Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie</b>		
<b>Die rekonstruktive Kritik</b> (Widersprüche problematisieren)	<b>Die genealogische Kritik</b> (Gefährliches herausarbeiten)	<b>Die konstruktivistische Kritik</b> (Offenheit praktizieren)

### 3.1 Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie: Funktion, Inhalt und Wert der Demokratie verstehen

Ich will zunächst erläutern, was ich unter Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie verstehe. Was bedeutet es, dass Schülerinnen und Schüler durch Demokratie-Lernen etwas über Funktion (a), den Wert (b) und den Inhalt der Demokratie (c) lernen sollen?

### **(a) Die Funktion der Demokratie verstehen**

Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive ist der scheinbare Gegensatz zwischen Demokratie und Politik und damit zwischen Demokratie-Lernen und Politik-Lernen deshalb unhaltbar, weil für Politische Bildung beide Elemente unverzichtbar sind. Die Funktion der Demokratie besteht darin, eine mögliche Form zu sein, die das Kernproblem von Politik lösen soll: die Probleme und Konflikte im Zusammenleben von Menschen durch die Herstellung und Durchsetzung allgemeinverbindlicher Regelungen und Entscheidungen zu bewältigen.

Im Vergleich zur Demokratie sind Politik und politische Systeme daher „das sachlich grundlegendere und historisch frühere Phänomen“ (Fuchs 1998). Die Demokratie als politisches System muss bestimmte Leistungen für die Gesellschaft erbringen – nämlich ihre Fähigkeit zur Herstellung und Durchsetzung kollektiv bindender Entscheidungen. Deshalb kann man auch sagen: Die Demokratie ist in der modernen Gesellschaft die Ressource oder das Medium der Politik. Demokratie lässt sich zunächst sehr allgemein im Sinne eines Minimalkonsenses der zeitgenössischen Demokratietheorie über diesen Begriff verstehen: „Demokratie bedeutet kollektive Selbstbestimmung. Sie zielt darauf, ein politisches Gemeinwesen entsprechend dem Willen seiner Angehörigen zu gestalten“ (Pohl/Buchstein 1999, 70).

Zwischen Demokratie und Politik gibt es also einen sachlich unauf löslichen Zusammenhang: Deshalb lässt sich Demokratie-Lernen gar nicht von Politik-Lernen entkoppeln. Die Pointe des Demokratie-Lernens besteht gerade darin, dass Schülerinnen und Schüler diesen Zusammenhang erleben und erkennen können, in seinen Chancen und Gefahren, Möglichkeiten und Grenzen, Herausforderungen und Antworten.

Diese Pointe des Demokratie-Lernens kann man didaktisch so konkretisieren: Demokratie-Lernen verwandelt das Kernproblem von Politik in eine didaktische Grundfrage Politischer Bildung: Wie können Menschen und Gruppen in der Gesellschaft lernen, die Probleme und Konflikte in ihrem Zusammenleben durch die Herstellung und Durchsetzung von allgemeiner Verbindlichkeit demokratisch zu gestalten und zu regeln, und welche Probleme und Konflikte müssen sie dabei wiederum bewältigen?

Demokratie-Lernen bedeutet, dass sich diese Grundfrage kontinuierlich, systematisch und professionell als Praxis kristallisiert. Folgt man dem Bildungsstandardentwurf der GPJE (2004, 9ff.) kann Politische Bildung diese Frage auf unterschiedliche Inhaltsfelder beziehen:

- auf Politik im engeren Sinne, d.h. z.B. auf die Inhalte von Politik (z.B. politische Schlüsselprobleme), auf die Form von Politik (z.B. politische Ordnung) und auf den Prozess der Politik (z.B. Machtverhältnisse, Durchsetzungschancen, Kommunikation);
- auf wirtschaftliche Fragen und Probleme (ökonomische Bildung);
- auf Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens (lebensweltliche und soziologische Dimensionen Politischer Bildung);
- auf rechtliche Fragen und Probleme (Rechtskunde);
- auf die Regelung des Zusammenlebens in einer Schule oder Klasse (Politische Bildung als Schul- und Unterrichtsprinzip).

### **(b) Den Wert der Demokratie verstehen**

Der Wert der Demokratie liegt aus der Perspektive einer pragmatischen Demokratietheorie darin, dass sie allen unseren Erfahrungen nach das Grundproblem von Politik besser bewältigt als andere Formen des Politischen. Mit Richard Rotry (1997) kann man argumentieren, dass westliche Demokratie bei der Verhinderung menschlichen Leids bessere Ergebnisse erzielt als andere Formen des Politischen. Mit Claus Offe lassen sich vier elementare Gründe für diese Überle-

genheit der Demokratie gegenüber anderen Herrschaftsformen bei der Verringerung von menschlichem Leid und von Missachtung nennen (2003, 189ff.):

- Die Demokratie befestige die individuelle und kollektive Freiheitssphäre der Bürgerinnen und Bürger gegen die Übergriffe der Staatsgewalt.
- Die Demokratie begründe eine zivile Friedensordnung im Inneren insofern, als bindende Verfahren zur Konfliktregelung und Mittel zur Sanktionierung von Konfliktergebnissen zur Verfügung stünden.
- Die Demokratie sei ein „notwendiges Element einer internationalen Friedensordnung“ insofern, dass Demokratien gegen andere Demokratien schon aus innenpolitischen Rücksichten regierender Eliten keine Angriffskriege führten.
- Die Demokratie sei als responsive Staatsgewalt ein alternativloses Mittel zur lernbereiten Einwirkung der Gesellschaft auf sich selbst und die Regulierung von Verteilungsverhältnis und Lebenschancen nach Kriterien sozialer und politischer Gerechtigkeit.

Meine These ist nun, dass sich dieser Wert der Demokratie demokratietheoretisch auf ein demokratisches Minimum im Sinne von unverzichtbaren Grundregeln der Demokratie zurückführen lässt. Dieses Minimum der Demokratie beschreibt den zentralen Inhalt für Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie.

### **(c) Den Inhalt der Demokratie verstehen**

John Rawls (1992) hat die Frage, wie die Probleme und Konflikte im Zusammenleben von Menschen einer Gesellschaft, die durch gegensätzliche Interessen und kulturelle Differenzen gekennzeichnet ist, geregelt werden können, durch folgende These beantwortet: Eine stabile politische Gesellschaft benötigt nicht nur einen „Pluralismus der Kulturen“, sondern gleichzeitig einen übergreifenden politischen Konsens über die Grundsätze der Demokratie, über ihre allgemein gültigen normativen Prinzipien und Regeln. Rawls hat in diesem Zusammenhang den Begriff „overlapping consensus“ geprägt. Für demokratische Ordnungen sind bestimmte gemeinsam akzeptierte Regeln konstitutiv. Diese Regeln legen Verfahren der Entscheidungsfindung fest, die ungeachtet aller Differenzen politische Handlungsfähigkeit sicherstellen sollten und die auch dann zu beachten sind, wenn dies den eigenen Interessen zuwiderläuft. Hierin liegt die Bedeutung des demokratischen Minimums und von Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie.

Die gemeinsame Grundidee vieler moderner Demokratietheorien (vgl. Bobbio 1988; Dahl 1989; Merkel 1999) liegt darin, den Grundkonsens über ein Minimum der Demokratie formal – durch ein Ensemble von Regeln – zu beschreiben, bei dem sowohl die Input- als auch die Outputseite gleichermaßen Beachtung finden muss. Der Politikwissenschaftler Mark Arenhövel hat versucht, die demokratietheoretische Diskussion über ein Minimum der Demokratie zu systematisieren. Er schlägt vor, diesen Grundkonsens über Regeln der Demokratie in drei Dimensionen auszudifferenzieren, und zwar in (c1) die vertikale Legitimationsdimension zwischen Regierenden und Regierten, (c2) die horizontale Dimension der Prinzipien des liberalen Verfassungs- und Rechtsstaates und (c3) die deliberative Dimension der politischen Öffentlichkeit (Arenhövel 2003; Merkel 1999; Fuchs 1998).

(c1) Die „**vertikale Dimension**“ des demokratischen Minimums der Demokratie besteht zunächst aus einem Legitimationsverhältnis zwischen Regierenden und Regierten. In der Demokratietheorie bilden besonders die politische Gleichheit, die Volkssouveränität, die Legitimation durch Wahlen und die Mehrheitsregel den Kern dieser Dimension des demokratischen Grundkonsenses.

Zu den Prinzipien dieser Dimension zählen insbesondere, dass

- alle Staatsgewalt vom Volke ausgehen soll (Volkssouveränität),
- die unmittelbare politische Willensbildung des Volkes sich in freien, allgemeinen, gleichen und geheimen Wahlen vollzieht,
- die repräsentative parlamentarische Demokratie die Form der Demokratie ist,
- die demokratische Ordnung durch das Mehrheitsprinzip geprägt ist,
- der Schutz der Minderheit durch die Chance gesichert wird, die Mehrheit bei der nächsten Wahl abzulösen,
- der freie politische Wettbewerb und die Offenheit des politischen Prozesses politische Parteien erfordern.

(c2) Die „**horizontale Dimension**“ des demokratischen Minimums bestimmt der Politikwissenschaftler Wolfgang Merkel durch die Elemente der Gewaltenteilung des Rechtsstaates und der gesicherten Grundrechte, also durch die Prinzipien des liberalen Verfassungs- und Rechtsstaates. Merkel formuliert in dieser Dimension die fundamentale Spannung im Modell der modernen liberalen Demokratie – die Spannung nämlich zwischen liberalem Konstitutionalismus und Demokratie (Merkel 1999, 370). „Für uns heute gehören Demokratie und Rechtsstaat und Grundrechtsbindung ... zusammen“ (Sutor 2002, 43): Mit dieser These unterstreicht Bernhard Sutor die Bedeutung dieser horizontalen Dimension des demokratischen Minimums im modernen Demokratieverständnis. Die Demokratie werde nur verträglich, wenn der Souverän sich an eine freiheitliche Verfassung binde und somit auf absolute Souveränität verzichte und damit auch die Probleme von Machtkontrolle, Rechtssicherung und der Trennung von öffentlich und privat löse (Sutor 2002, 44). Zu dieser horizontalen Dimension des demokratischen Grundkonsenses zählen:

- die allgemeinen Menschenrechte (z.B. Menschenwürde, Religionsfreiheit);
- die politischen Bürgerrechte (Meinungs-, Presse- und Versammlungsfreiheit);
- die Verwirklichung des Rechtsstaatsprinzips und der Gewaltenteilung (Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Gerichtsschutz, Rechtssicherheit, Gewaltenteilung);
- die Ausgestaltung des Sozialstaates.

(c3) Die „**deliberative Dimension**“ des demokratischen Minimums bezeichnet die Dimension von Meinungs- und Willensbildung, auf die eine demokratische Gesellschaft prinzipiell angewiesen ist. Die deliberative Dimension findet ihre Begründung in einer „Idee von Öffentlichkeit“ (Arenhövel 2003, 194), die davon ausgeht, dass ein Allgemeininteresse in der Demokratie nur durch Diskurs und Dialog entstehen kann. In einer pluralistischen Gesellschaft kann ein Gemeinwohl nur entstehen und können Konflikte nur geregelt werden auf der Basis von Diskurs, Dialog, kommunikativer Konfliktregelung und aktiver Mitwirkung der Bürgerinnen und Bürger. Deshalb entscheiden die öffentlichen Informations-, Meinungsbildungs- und Willensbildungsprozesse, in denen sich die Bürgerinnen und Bürger über die das Gemeinwesen betreffenden Angelegenheiten verständigen, mit über die Qualität der Demokratie. Die Qualität der Demokratie, d.h. die Legitimität politischer Entscheidungen, die Rationalität der Problemlösungen und die demokratischen Motivationen und Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger wird also stark durch die Qualität der Deliberation, der öffentlichen Kommunikation und Argumentation beeinflusst und bestimmt. Im Kern hebt die deliberative Dimension des demokratischen Minimums also die Bedeutung jener Methoden und Bedingungen der politischen Willensbildung für die Demokratie hervor, in denen John Dewey in seiner pragmatischen Demokratietheorie „das Problem der Öff-

fentlichkeit“ gesehen hat: „Das wesentliche Erfordernis besteht ... in der Verbesserung der Methoden des Debattierens, Diskutierens und Überzeugens.“ (Dewey 1996, 173)

Demokratie-Lernen als Hermeneutik der Demokratie bedeutet also zusammengefasst, dass Schülerinnen und Schüler lernen, diese Parameter unseres Demokratieverständnisses aus eigener Einsicht und aus eigenem Erleben zu akzeptieren und zu unterstützen und zwar, weil sie den Wert der Demokratie, genauer den Wert des demokratischen Minimums, erkennen und anerkennen.

### 3.2 Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie

Für den Philosoph Zygmunt Baumann liegt das große Problem unserer Zivilisation darin, dass sie aufgehört habe, sich selbst in Frage zu stellen: „keine Kritik mehr an der Art, wie Dinge in Angriff genommen werden, keine Beurteilung ... der Welt mehr durch eine Gegenüberstellung ihres Jetztzustandes mit der Alternative einer besseren Gesellschaft“ (2003, 184). Politische Bildung als Demokratie-Lernen betrifft dieses Problem im Kern: Die Idee der Kritik gehört zum Selbstverständnis einer an der Idee der Aufklärung orientierten Politischen Bildung. Gerade in modernen Gesellschaften, wo ein großer und wachsender Teil der Bevölkerung und auch der Jugendlichen mit der Wirklichkeit der Demokratie unzufrieden ist, wäre Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie notwendig. Denn nur dann kann die Politische Bildung ein Ort der Auseinandersetzung mit den Rohstoffen des Politischen von Jugendlichen sein: ihren Bedürfnissen und Interessen, ihren Enttäuschungen und Leiden, aber auch ihren Erfahrungen von Missachtung und ihren Hoffnungen auf Anerkennung. Demokratie-Lernen sollte deshalb immer mit drei Formen der Kritik verbunden sein:

- **Die rekonstruktive Kritik – Widersprüche problematisieren:** Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie bedeutet den Kontrast zwischen den demokratischen Idealen und der realen Demokratie, zwischen Anspruch und Wirklichkeit und den Kontrast zwischen der gegenwärtigen Wirklichkeit und ihren Möglichkeiten zu thematisieren.
- **Die genealogische Kritik – Gefährliches herausarbeiten:** Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie bedeutet das „Gefährliche“ an gegebenen Lebensformen herauszuarbeiten und ihre angebliche Naturwüchsigkeit, Notwendigkeit und Unveränderlichkeit zu hinterfragen.
- **Die konstruktivistische Kritik – Offenheit praktizieren:** Demokratie-Lernen als Kritik der Demokratie bedeutet, dass einmal beschlossene Normen oder Entscheidungen unter dem ständigen Vorbehalt stehen, vorläufig zu sein, also aufgrund besserer Argumente sowie einer umfassenderen Berücksichtigung der Interessen der Betroffenen verändert werden zu können.

## 4. Demokratie-Lernen als Zusammenhang denken: Politische Bildung als Fach und als Schulprinzip in einer Kultur der Anerkennung

Die Diskussion über Demokratie-Lernen rückt die Frage der pädagogischen Gestaltung der Schulkultur und der Unterrichtskultur wieder verstärkt ins Aufmerksamkeitszentrum der Politischen Bildung. Gleichzeitig hat diese Diskussion eine Neubelebung von demokratie- und schultheoretischen Ansätzen des Pragmatismus insbesondere von John Dewey in der Politischen Bildung ausgelöst. Interessant ist, dass die internationale Diskussion über Demokratie-Lernen

diese Traditionslinie wieder verstärkt aufgreift und aktualisiert. In Großbritannien gibt es die Unterscheidung zwischen „education about citizenship“ und „education through citizenship“ (Kerr 2003). In der norwegischen Diskussion über Civic Education hat Rolf Mikkelsen ebenso zwischen einer „about and through perspektive“ unterschieden. Den Ansatz beschreibt er so:

*Traditionally the schools are supposed to teach the students about democracy and politics. This involves democracy-related knowledge, skills, attitudes and concepts. Over the last years the task is intended to train the students for democratic citizenship. The last task is conducted through students participation and real influence in the schools society and through a democratic and activity-oriented teaching and learning climate in the classroom. (Mikkelsen 2003)*

In der deutschen Diskussion wird die „about-Perspektive“ als Politische Bildung durch ein Unterrichtsfach beschrieben und die „through-Perspektive“ vor allem durch die Idee der Politischen Bildung als Schulprinzip. Meine These ist, dass beide Perspektiven zusammen einen gemeinsamen Ansatzpunkt von Demokratie-Lernen bilden. Demokratie-Lernen kann nur als Zusammenhang von Schulkultur und Unterrichtsfach funktionieren.

a) Die „about-Perspektive“ – Politische Bildung als Unterrichtsfach: Der unverzichtbare Kern der Politischen Bildung bildet ein eigenständiges Unterrichtsfach. Im Kontext der Einführung von Citizenship-Education in England hat es Bernhard Crick als einen großen Fehler bezeichnet, dass das Ministerium

*allowed it to teach other subjects rather than as a discrete subject with its own timetable. The NFER surveys and the national school inspectors all agree that citizenship needs its own time. If taught only through other subjects it becomes, at best, incoherent, at worst simply evaded. (Crick 2008, 3)*

Dass Schülerinnen und Schüler Hintergründe besser durchschauen, kritikfähiger sind, weniger zu Vorurteilen neigen und ein positiveres Selbstbild der eigenen politischen Fähigkeiten besitzen, hängt wesentlich auch von den kognitiven Fähigkeiten ab, von ihrem politischen Wissen und ihrer Urteilsfähigkeit. Das gilt gerade in einer Welt, die immer komplexer und medialer wird, in der es aber gerade deshalb immer schwerer wird, „Zusammenhang herzustellen“ (Negt 1999, 210). Politische Bildung ohne politisches Deutungswissen und Urteilsfähigkeit bleibt kognitiv blind. Diese kognitiven Demokratiekompetenzen werden vor allem durch den Unterricht gefördert (Torney-Purta et al. 2001)

b) Die „through-Perspektive“ – Politische Bildung als Schulprinzip: Die Grundidee dieses Ansatzes lässt sich aus heutiger Sicht vielleicht so formulieren: Die Schulkultur und anspruchsvolle Lernsituationen selbst sollen die Funktion einer Erziehung zur Demokratie mit übernehmen, indem Schüler und Schülerinnen durch eigene Erfahrungen und eigenes Handeln in der Schule den Sinn von Politik und Demokratie praktizieren, erleben und verstehen und dadurch Demokratiekompetenzen entwickeln können. Demokratie lernen kann sich nicht alleine auf (traditionellen) Unterricht und verbale Argumentation stützen, sondern erfordert „Modelllernen“, d.h. die Chance, sich an modellhaften Personen, Objekten, Sachverhalten oder Beziehungen und Erfahrungen zu orientieren, sie zu beobachten, zu erfahren und zu verarbeiten.

Diese Grundidee lässt sich durch drei Überlegungen begründen:

- Demokratietheoretisch ist die Entwicklung demokratischer Motivationen der Staatsbürger und -bürgerinnen auf die Erfahrung von Partizipation und öffentlicher Interaktion unter der

Voraussetzung von „gerechter Kooperation“ angewiesen. Die Demokratie benötigt dafür „vorpolitische Dimensionen gesellschaftlicher Kommunikation“, in denen Bürgerinnen und Bürger solche Erfahrungen gerechter Kooperation entwickeln können (Honneth 2000, 282ff.).

- Schultheoretisch ist die Schulkultur, d.h. die Art und Weise, wie Lehrende, Lernende und Eltern ihre Schulwelt wahrnehmen, strukturieren, und welchen Sinnzusammenhang sie daraus konstruieren, zwar auch durch die System- und Strukturbedingungen der Schule (z.B. Bürokratie, Selektionsfunktion, Schulpflicht, Paradoxie der stellvertretenden Erfahrung, Primat des Kognitiven, „heimlicher Lehrplan“) geprägt, aber eben auch durch die Möglichkeit, den Unterschied zwischen guten und schlechten Schulen auf der Ebene der Einzelschule zu gestalten und damit auch Ansätze für Demokratie-Lernen kreativ zu entwickeln.
- Lerntheoretisch können mündige Bürgerinnen und Bürger nicht alleine durch die Vermittlung politischen Wissens sozialisiert werden, sondern die Entwicklung von Demokratiekompetenzen erfordert ebenfalls bildende Erfahrungen, z.B. durch die Erfahrung eines offenen Diskussionsklimas und realer Partizipationschancen. Die wichtigen sozialen Demokratiekompetenzen – Perspektivenübernahme sowie Anteilnahme und Mitgefühl – entwickeln sich relativ unabhängig von der Wissensvermittlung. Diese Demokratiekompetenzen können in der Schule – wenn überhaupt – eher durch eine offene Schulkultur mit selbstständigen Partizipations-, Verantwortungs- und Handlungsräumen für Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden (Oesterreich 2002).

Deshalb: Demokratie-Lernen ohne Schulkultur, ohne Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme bleibt sozial und emotional leer. Ein praktischer Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung in dieser Dimension sind alle Formen der Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht. In ihrem Bericht zur Politischen Bildung in der Schweiz haben Fritz Oser und Roland Reichenbach vorgeschlagen, drei Formen der Partizipation in der Schule zu unterscheiden:

- Partizipation durch Gemeinschaft, z.B. Partizipation durch ein gemeinsames Schulleben in Form von Festen, Feiern, Ausflügen etc.;
- Partizipation durch Citoyenität, d.h. Formen der Partizipation, durch die Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit „Anliegen der Gemeinschaft“ zu identifizieren (z.B. Öffnung von Schule und Service-Lernen);
- Partizipation als diskursiver Überzeugungs- und Machtkampf, z.B. a) durch Formen institutionalisierter Mitbestimmung wie Klassen- und Schülerräte; b) durch die an vielen Schulen inzwischen praktizierten Projekte gemeinsamer Konfliktregelung (Mediation oder Streitschlichter); c) durch die Entwicklung einer Diskussionskultur in Schulen (Pro- und Contra-Diskussionen über Dilemma-Diskussionen in der Tradition von Lawrence Kohlberg bis hin zu komplexen Debating-Formen, z.B. im Rahmen des Bundeswettbewerbs „Jugend debattiert“).

## 5. Schluss

Der Wert der Demokratie „muss erfahren, erkannt und anerkannt, ihre normativen und geistigen Prinzipien müssen auch kognitiv durchschaut und in das individuelle Weltbild handlungsrelevant integriert sein“ (Greven 1999, 22). Besser als der Politikwissenschaftler Michael Greven es in

diesem Satz getan hat, kann man die Idee vom Demokratie-Lernen nicht zusammenfassen. Die Leitidee Demokratie-Lernen ist keine Ersatzkandidatin für Politische Bildung, sondern sie klärt die Herausforderung und die Aufgabe der Politischen Bildung in der modernen Gesellschaft. Man kann das auch im Sinne des Pädagogen Hartmut von Hentig formulieren: Die Idee vom Demokratie-Lernen kann eine „Vorstellung von der Aufgabe“ politischer Bildnerinnen und Bildner erzeugen, die es erlaubt, auch das eigene Fach infrage zu stellen. Darin liegt nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Chance für die Politische Bildung.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Arenhövel*, Mark (2003). *Globales Regieren. Neubeschreibungen der Demokratie in der Weltgesellschaft*, Frankfurt/New York.
- Baumann*, Zygmunt (2003). *Flüchtige Moderne*, Frankfurt am Main.
- Behrmann*, Günter/Tilman *Grammes*/Sibylle *Reinhard* (2003). *Fachgruppe Sozialwissenschaften Expertise für ein Kerncurriculum Oberstufe II Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik*, Weinheim/Basel/Berlin.
- Bleek*, Wilhelm (2001). *Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland*, München.
- Bobbio*, Norberto (1988). *Die Zukunft der Demokratie*, Berlin.
- Bromme*, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*, Bern/Göttingen/Toronto.
- Bund-Länder-Kommission* (2001): „Demokratie Lernen und leben“. *Gutachten für ein Modellversuchprogramm*, Bonn.
- Council for Cultural Co-Operation* (2000). *Project on education for Democratic Citizenship*, Straßburg.
- Crick*, Bernhard (2008). *Difficulties Even in the Best of Circumstances: Britain*, in: *Journal of Social Science Education* Vol. 6 (2), 1–3.
- Dahl*, Robert A. (1989). *Democracy and Its Critics*, New Haven.
- Dewey*, John (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel.
- Dewey*, John (1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*, Berlin/Wien.
- Fischer*, Kurt-Gerhard (1965). *Politische Bildung – eine Chance für die Demokratie*, Linz.
- Fischer*, Kurt-Gerhard (1986). *Erziehung zur Demokratie*, in: Kurt-Gerhard *Fischer* (Hg.): *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung*, Stuttgart, 50–62.
- Fischer*, Kurt-Gerhard (1970). *Einführung in die politische Bildung*, Stuttgart.
- GPJE* (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*, Schwalbach/Ts.
- Greven*, Michael Th. (1999). *Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Dezsion als Probleme des Regierens und der Demokratie*, Opladen.
- Henkenborg*, Peter (2002). *Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie lernen als Kultur der Anerkennung*, in: Benno *Hafenecker*/Peter *Henkenborg*/Albert *Scherr* (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung*, Schwalbach/Ts, 106–131.
- Henkenborg*, Peter (2005). *Politische Bildung als Schulprinzip*, in: Wolfgang *Sander* (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts., 265–281.
- Himmelmann*, Gerhard (2001). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach/Ts.
- Hoffmann*, Nora et al. (2008). *Politische Bildung in Mittelosteuropa. Eine Annäherung an Polen. Tschechien und Ungarn*, Berlin.
- Honneth*, Axel (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*, Frankfurt am Main.
- Kerr*, David (2003). *Citizenship: Local, National and International*, in: Gearom *Liam* (Hg.): *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School*, London 5–27.
- Kultusministerkonferenz* (Hg.) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 01.12. 1989 i.d.F. vom 17.11. 2005)*.
- Leggewie*, Claus (2006). *Nur noch Berater am Hofe der Macht*, in: *Die Zeit* 39/2006.
- Massing*, Peter (2002). *Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?*, in: Gotthard *Breit*/Siegfried *Schiele* (Hg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts, 160–187.
- Merkel*, Wolfgang (1999). *Defekte Demokratien*, in: Wolfgang *Merkel*/Andreas *Busch* (Hg.): *Demokratie in Ost und West. Für Klaus von Beyme*, Frankfurt am Main, 361–381.

- Mikkelsen, Rolf* (2003). Conditions for high civic knowledge and participation in Norwegian schools, in: *sowi-online-journal*, Nr. 1/2003.
- Müller, Anselm Winfried* (1995). Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen, in: *Lutz Koch/Winfried Marotzki/Helmut Peukert* (Hg.): *Erziehung und Demokratie*, Weinheim, 123–168.
- Negt, Oskar* (1999). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*, Göttingen.
- Niesen, Peter* (2007). Politische Theorie als Demokratiewissenschaft, in: *Hubertus Buchstein/Gerhard Göhler* (Hg.): *Politische Theorie und Politikwissenschaft*, Frankfurt am Main, 126–155.
- Offe, Claus* (2003). *Herausforderungen der Demokratie. Zur Integrations- und Leistungsfähigkeit politischer Institutionen*, Frankfurt/New York.
- Oesterreich, Detlef* (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland*, Opladen.
- Oettinger, Friedrich* (1956). *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Bildung*, Stuttgart.
- Oser, Fritz/Roland Reichenbach* (2000). *Politische Bildung in der Schweiz, Fribourg*, Internet: [www.unifr.ch/pedg/archiv/schlussbericht.pdf](http://www.unifr.ch/pedg/archiv/schlussbericht.pdf).
- Pohl, Kerstin/Hubertus Buchstein* (1999). *Moderne Demokratietheorien*, in: *Politische Bildung*, 1/1999, 70–92.
- Rawls, John* (1992). *Die Idee des politischen Liberalismus* (hg. V.W. Hirsch), Frankfurt am Main.
- Rorty, Richard* (1997). *Kontingenenz, Ironie und Solidarität*, Frankfurt am Main.
- Sander, Wolfgang* (1995). *Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung*, in: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.): *Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt*, Bonn, 215–226.
- Sander, Wolfgang* (2003). *Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“? Anmerkungen zu einer Kontroverse*, in: *Polis*, Nr. 3/2003, 8–9.
- Sutor, Bernhard* (1992). *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts*, Schwalbach/Ts.
- Sutor, Bernhard* (2002). *Demokratie-Lernen? – Demokratisch Politik lernen!*, in: *Gotthard Breit/Siegfried Schiele* (Hg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts, 40–52.
- Torney-Purta, Judith et al.* (2001). *Citizenship and Education in twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam.

#### AUTOR

Prof. Dr. Peter HENKENBORG, Professor für Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Forschungsschwerpunkte: Theorie der Politischen Bildung, empirische Unterrichtsforschung, Demokratie-Lernen und Anerkennungskultur, Schulkultur und Politische Bildung, schüleraktive Methoden.

Korrespondenzadresse: Philipps-Universität-Marburg, Institut für Politikwissenschaft, Wilhelm-Röpke-Straße 6/G, D-35039 Marburg

E-Mail: [henkenbo@staff.uni-marburg.de](mailto:henkenbo@staff.uni-marburg.de)