

Prof. Dr. Tilman Grammes

Impulsreferat zum Diskussionsforum 1:

„Bausteine für ein Kerncurriculum für Demokratie-Lernen an Schulen“

10 Thesen

These 1:

„Noch eine Anforderung?“ Im Moment stürmen auf Schulen zu viele Projekte und Angebote von außen ein. Der Reformdruck wird von vielen Kollegien als zu stark wahrgenommen. Schulen sollen ohne kohärente langfristige Strategie in sehr unterschiedliche und auch schnell sich ändernde Richtungen „verändert“ werden. Das ist ein Hindernis für breit angelegte und langfristig erfolgreiche (nachhaltige) Reform. Bildungsreformerische Kurzatmigkeit bringt auf der Seite der Personalentwicklung die Gefahr mit sich, die Mitte zu verlieren und sich trotz hohen Engagements zu verzetteln (Burn-out). Ein positives Gefühl von Selbstwirksamkeit und professioneller Nachhaltigkeit kann sich nicht ausbilden.

„Wo Reformen jedoch nur zu schnellen und oberflächlichen Veränderungen führen, ohne dass die Lehrpersonen genügend Zeit und Unterstützung erhalten, um echte Erfolge ihrer Bemühungen erfahren zu können, bevor sie bereits von der nächsten Reformwelle überrollt werden, lassen aufkommende Frustrationen und Widerstände wirkliche Reformen nur noch schwieriger werden.“

Fritz C. Straub: Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2001, 2, 5: 175

Perspektive - Wie müßte es stattdessen weitergehen? „Ja, es macht mehr Arbeit, aber die Arbeit ist leichter. Ich bekomme viel mehr zurück.“ Ein flexibles Kerncurriculum mit good practice Beispielen leistet ein low work management, das die Unterrichtsarbeit focussiert und vergleichbar macht, ohne in ein langweiliges Korsett im Gleichschritt zu zwängen (Stichwort: Zentralabitur). Dazu möchte ich im Folgenden einen Vorschlag machen.

These 2:

Demokratie-Kompetenzen? Kompetenzkataloge sind populär, stellen aber keine Lösung für Schul- und Unterrichtsentwicklung bereit. Ein inflationär gebrauchter Kompetenzbegriff gießt vielmehr Öl ins Feuer, denn er vermittelt der pädagogischen Arbeit gerade kein professionelles Zentrum, sondern verstärkt womöglich die empfundene additive Beliebigkeit. Einen Eindruck davon kann folgende Liste geben, die so

ziemlich alles versammelt, was demokratie-
pädagogisch gut und teuer ist:

Zivilgesellschaftliche Bürgerkompetenzen ("Bürgertugenden")

- Eintreten für die Grund- und Menschenrechte gegenüber jedermann,
- Gewaltfreiheit, Nichtdiskriminierung
- gegenseitige Anerkennung
- Toleranz (Anerkennung des Gegners)
- Frustrationstoleranz, Hinnahme von Niederlagen, Bereitschaft zur Selbstkritik
- Empathie, Solidarität
- Denk- und Urteilsfähigkeit (Sachkompetenz)
- Problemlösungsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Organisationsfähigkeit
- Kooperation zu gemeinsamen Zwecken
- Zivilcourage, Eintreten für Rechte, Gesetz und Menschenwürde
- Verantwortungsübernahme, Gemeinnut
- Interesse, öffentliches Engagement, Mut nach außen zu treten, Mut zur Öffentlichkeit
- („sich“ öffentlich machen)
- Sprech- und Redefähigkeit, Artikulationsfähigkeit
- Kommunikations-/Dialog-/Diskursfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit, Verständigungsbereitschaft, nicht „persönlich“ argumentieren, nicht verletzen (!)
- Verhandlungsgeschick, Versammlungen leiten, Gruppen führen
- Kompromissfähigkeit, Einfühlungsvermögen
- Medienfähigkeit (Zeitung lesen!, mit Medienvertretern umgehen)
- "Selbst"-Beherrschung, "Selbst"-Regulierung, "Selbst"-Kontrolle

- "Selbst"-Bestimmung, "Selbst"-Vertrauen
- "Selbst"-Verwirklichung, "Selbst"-Entfaltung
- "Selbst"-Wirksamkeit

*Zusammenstellung von Gerhard Himmelmann
2005 aus der Literatur, ohne einzelne Literaturnachweise*

Kompetenzen sind aber keine Lernziele, sondern ausschließlich als Instrumente zur Konstruktion von evaluativen Tests (Qutput-Orientierung) gedacht. Solche Vergleichstests mögen in genau definierten wissenschaftlichen Forschungsprojekten mit gehaltvollen Fragestellungen sinnvoll sein. Werden Kompetenzkataloge aber als Lernziele gelesen (Input-Orientierung), fallen wir in die Fehler der Bildungspläne der 50er Jahre und der Lernzieleuphorie der 70er Jahre zurück.

Es läßt sich bezweifeln, daß mit obersten Bildungszielen, Leitideen, -begriffen und -bildern etwas für die Entwicklung von Kerncurricula und Bildungsstandards gewonnen ist. Zumeist werden dabei Begriffe ins Spiel gebracht, deren Bedeutung und Extension nicht bestimmt ist, die also vieles und sehr Unterschiedliches umfassen können (sog. „synthetische Begriffe“). Sobald konkretisiert werden muss, was denn nun im Unterricht behandelt und gelernt werden soll, zeigt sich, wie sehr solche Begriffe interpretationsbedürftig sind. Sie lassen weder Ableitungen noch eindeutige Auswahlentscheidungen zu. Komplexität wird also nur scheinbar reduziert.

*Behrmann/Grammes/Reinhardt: Expertise
Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe,
2004*

These 3:

Halbzeitbilanz: Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ ist nach meinem Eindruck in Hamburg sehr produktiv in den Modulen III und IV, Demokratische Schulkultur und „Außenpolitik“. Das verspricht ein Blick in das Tagungs-Programm, um das uns andere Bundesländer werden beneiden können.

Um in der 2. Halbzeit des Programms die Nachhaltigkeit der Lernprozesse zu intensivieren, kann riskiert werden, die **Infrastruktur sozio-politischen Wissens - eine kognitive Landkarte** - auf der Ebene von **Modul I (Anlage 1)** zu optimieren. Denn: Demokratisch lernen in einer demokratischen Schulkultur ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung von Demokratie lernen! Sind BLK-Projekte und Fachunterricht optimal vernetzt? Die Qualität von Schule entscheidet sich im Unterricht. Hamburg muß ein Unterrichtsentwicklungsprogramm auf der Modulebene I nachlegen: ein Kerncurriculum Demokratie-Lernen. Wir sollten uns Modul I noch einmal in Erinnerung rufen:

Modul 1 - Unterricht

Demokratie ist ein schwieriges Konzept, das Lebensformen („Demokratisierung“), Formen staatlicher Organisation und Strukturprinzipien (Normen und Regeln des politischen Urteilens) umfasst. Unter Bedingungen von Risikogesellschaften und der Medialisierung der Politik tritt zunehmend ein Verlust der unmittelbaren Erfahrbarkeit der Demokratie ein. Demokratie als Lebens- und Staatsform ist daher heute mehr denn

je auf eine systematische Einführung der nachwachsenden Generation, den Aufbau eines „Netzes von Vorstellungen“ (Bergsträsser) angewiesen. Dieses Netz von Vorstellungen ist umschrieben durch Konzepte und Prinzipien wie Rechtsstaat, Sozialstaat, Föderalismus, Gewaltenteilung/ Gewaltenteilung, Volkssouveränität/Legitimation, Wahlen/Repräsentation, Mehrheitsprinzip, Minderheitenschutz, Macht/Herrschaft/Gewalt, Herrschaft auf Zeit, Opposition, Öffentlichkeit, Konflikt/Konsens u.a.

Der angemessene Lernort, um hierfür intelligentes Wissen - eine kognitive Infrastruktur jenseits tagespolitischer Aufregungen und Konjunkturen - aufzubauen, ist kontinuierlicher Fachunterricht, aber auch der themenspezifisch fachübergreifende Unterricht in der Institution Schule ... Dazu gehören für einen auf Verständnis der Demokratie gerichteten Unterricht mindestens folgende Bedingungen:

(a) **Selbständigkeit:** „Es ist nicht erlaubt, den Schüler ... im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und dabei an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern“ (Schörken). Hier verläuft die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination.

(b) **Kontroversialität:** Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Optionen und Standpunkte dürfen nicht unterschlagen werden. Der Lehrer dürfte sogar die Korrekturfunktion haben, die Standpunkte und Optionen, die Alternativen kenntlich zu machen, die in der Klasse nicht vertreten sind.

(c) Kompetenzerwerb: Selbständigkeit und Eigenarbeit der Schüler haben Vorrang vor den Formen des Belehrens. Denn Schüler müssen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die politische Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen.

Verständnisintensives politisches Lernen ist folglich ein Beitrag zu einer Didaktik der Demokratie, d.h. ein Beitrag zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen.

Modul 1 dient dem Zweck, demokratieerschließende Inhalte als "Gegenstände" der Politischen Bildung ... in Form curricularer Einheiten bzw. didaktischer Vorhaben zu entwickeln und in einem auf verständnisintensives Lernen orientierten Unterricht entwicklungs(alters)adäquat und praxisrelevant zu vermitteln. Dabei geht es um die Abkehr von einem auf deklaratives Fakten- und Systemwissen angelegten Vorratswissen zugunsten von intentionalem, handlungsorientiertem und anwendungsbereitem Wissen ...

Diese Aufgabe erfordert die Orientierung von Unterrichtsvorhaben an drei Kernelementen einer Demokratiedidaktik:

- Sie sollen zur Stärkung und Differenzierung politischer Urteilsbildung beitragen – begleitend zu und vernetzt mit handlungsorientierten Projekten.
- Sie sollen Demokratie in ihren Ambivalenzen und Spannungen erfahrbar machen. Das Konzept des genetischen Lernens, wie es für den naturwissenschaft-

lichen Unterricht von Martin Wagen-schein formuliert wurde, sollte für eine genetische und fallorientierte Demokratiedidaktik formuliert werden.

- Sie sollen die Selbstwirksamkeit der Schüler fördern, indem sie ihnen metakognitive Evaluationsinstrumente (Erkenntnisse über die eigenen Lernprozesse und die eigenen Wege zu demokratischem Engagement) zur Verfügung stellen. Anknüpfend an den Kernprozess politischer Bildung können dies kategoriale Netzwerke sein, die Begriffe für die Urteilsbildung bereitstellen.
- Diese Aufgaben, die Formen der Elementarisierung der politischen Bildung ohne Preisgabe ihres Anspruchs implizieren ... Dazu gehören Mittel der Evaluation bereichsspezifischer Entwicklungsschritte des Verstehens und des Urteils.

aus: *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und Prof. Dr. Peter Fauser. BLK Heft 96, Bonn 2001, S. 27ff.*

Im Ausbalancieren von Demokratie-Projekten und Fachunterricht geht es darum, die angemessene Balance von Engagement und Reflexion immer wieder neu zu finden und einzustellen. Übrigens keine ganz neue Forderung, wie das folgende Zitat von Wolfgang Klafki von 1963 in Erinnerung rufen kann:

Reflexion und Engagement (Urteilsbildung und Handlungsorientierung)

"Will die Schule mit der Erziehung zur Verantwortung wirklich ernst machen, dann muß sie ihr herkömmliches Selbstverständnis korrigieren bzw. erweitern ... Sie muß die Dimension des Handelns und der handlungsbezogenen Besinnung - Engagement und Reflexion - in ihren bisherigen Aufgabenzusammenhang integrieren. Über die Ermöglichung eines Schullebens hinaus muß sie den jungen Menschen zeitweilig in die Erfahrung elementaren Mit-Handelns, Sich-Engagierens, Verantwortung-Übernehmens in der außerschulischen Wirklichkeit hineinführen und eine Didaktik und Methodik der reflexiven Erhellung, Vertiefung und Transposition des Erfahrenen entwickeln. Kein Zweifel, daß sich aus dieser Aufgabe gewichtige Folgerungen organisatorischer, lehrplantheoretischer und methodischer Art für die sog. allgemeinbildenden Schulen ... ergeben müssen."

(Wolfgang Klafki: Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß. Zum Problem der Erziehung zur Verantwortung.

In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, 46-71, hier 71; ZfPäd 1962, 4, 345-374)

Um Demokratie-Lernen im schulischen Curriculum dauerhaft zu verankern, benötigt man ein "sprechendes", gestaltausprägendes Kerncurriculum, das nach Hartmut von Hentig vier "Ps" umfassen sollte: Prinzipien, Probleme, Prozeduren, Paradigmen.

Dazu im Folgenden ein Vorschlag für ein sachlogisches Demokratie-Curriculum.

These 4:

Aktualitätsprinzip und Schülerinteressen:

Kann es ein sachlogisches Demokratie-Curriculum überhaupt geben? Die Lehrgüter der politischen Bildung gelten als - relativ - austauschbar." (Kurt Gerhard Fischer 1960/1993). Die Lerninhalte sollen mit den objektiven Vorgaben der Tagesaktualität auf der einen und den subjektiven Interessen der Lernenden auf der anderen Seite wechseln. Bestimmbar wären also doch nur operative Standards und Kompetenzen (das Lernen lernen), nicht aber materiale Inhalte. Kann es von der Logik des Gegenstandes Demokratie/Politik her überhaupt einen Demokratie-Kanon geben?

Grundfigur (Normalform) politischer Bildung: Kategoriale Konfliktdidaktik

Der Fachunterricht soll von aktuellen und exemplarischen Konflikten (Fallprinzip) ausgehen. Dabei werden Schülerinteressen aufgenommen und im "Brückenschlag" von Betroffenheit und Bedeutsamkeit, von Mikrowelt und Makrowelt, von sozialem und politischem Lernen, von Politik im weiteren und Politik im engeren Sinne mit gesellschaftlichen Anforderungen vermittelt. Aufgabe ist, "das Politische" in sozialen Prozessen zu entdecken. An konkreten Fällen sollen verallgemeinerungs- und transferfähige Erkenntnisse und Verfahren gewonnen werden, um diese auf ein vertieftes Fallverständnis rückzubeziehen (Rekonkretisierung).

Der Fachunterricht soll den Schülerinnen und Schülern dadurch helfen, gesellschaftliche Konflikte (Situationen, Fälle, Probleme) mit Hilfe von Werkzeugen zunehmend selbstständig zu analysieren, um zu einem eigenständigen, begründeten Urteil (im Unterschied zur bloßen Meinung) und zu

Handlungsorientierungen zu kommen. Diese Werkzeuge werden unterschiedlich bezeichnet, als Einsicht, Option, Schlüsselfrage oder Kategorie. Zentrale Kategorien sind z. B. Konflikt, Macht, Interesse, Öffentlichkeit, Recht, Entscheidung, Institution, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde, Gemeinwohl; in der Wirtschaftsdidaktik Konkurrenz, Preis, Markt etc. Diese Kategorien dürfen nicht als "Begriffinseln" isoliert stehen, sondern müssen zu einem zusammenhängenden Netz von Vorstellungen ausgebaut werden (sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte, große Ideen/big ideas).

Um die Kategorien sachgerecht zur Urteilsbildung heranzuziehen, muss der Lernende über Methode, d. h. über kognitive Werkzeuge, zunehmend bewusst verfügen (Denkweisen und Methodenkompetenz). Auf Politik bezogener Unterricht wird sich deshalb in jedem Fall als ein konflikt- und entscheidungsorientierter Unterricht ausweisen müssen. Dafür sind in der Fachdidaktik "Werkzeuge" entwickelt worden, die aus der Politikwissenschaft übernommen wurden und Eingang in die Schulbücher gefunden haben:

- Dimensionen des Politischen: Form, Inhalt, Prozeß politischer Entscheidungen.
- Politikzyklus oder Wirtschaftskreislauf
- sozialwissenschaftlicher Forschungszyklus: Problem - Fragestellung - Hypothesenbildung - projektartige Untersuchung - Ergebnis-Transfer.

Schülerinnen und Schüler sollen dadurch zur gesellschaftlichen Teilhabe (Partizipation) befähigt werden, d. h. mindestens an der aktuellen politischen Publizistik partizipieren können (Minimalziel). Urteilskompetenz und Handlungskompetenz sind in im Modell des

Interventionsbürgers zwingend aufeinander bezogen.

Prinzipien

These 5:

Begriffe und Kategorien: Wir sollten die Suche nach einem Kerncurriculum nicht so schnell aufgeben. Auch wenn die aktuellen Fälle und Schülerinteressen beständig wechseln, so bleiben die zur Bearbeitung notwendigen Analyseinstrumente (Werkzeuge) doch konstant. Die Kategorien, Begriffe, Konzepte der Konfliktanalyse - vor dem Hintergrund bzw. im Zusammenhang mit Theorien - sind dann das gesuchte Kerncurriculum. Dieses deklarative Wissen ergibt eine kognitive Landkarte des mündigen Bürgers/einer mündigen Bürgerin; ein "Netz von Vorstellungen" (cognitive map - kognitive Landkarte), eine "Grammatik" von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht.

In den Reflexionen der BLK-Projekte müssen die Spannungsverhältnisse zwischen den Kategorien betont werden. Das Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik von der Halbzeitbilanz des BLK-Projekts nennt zentrale Demokratie-Kategorien, die im Lernprozeß als Kriterien zur Beurteilung von Vorhaben explizit genutzt werden sollten. Die Kriterien sprechen - das ist die Eigenart von Kriterien - nicht für sich selbst, sondern müssen immer auf konkrete Situationen hin ausgelegt werden. Wird zum Beispiel eine Stärkung der Partizipation die Effizienz eines Projektes vermindern? Oder umgekehrt?

Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik (2005)

... 5. Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (**Inklusion und Partizipation**), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (**Deliberation**), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (**Effizienz**), Öffentlichkeit herzustellen (**Transparenz**) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (**Legitimität**).

Probleme

These 6:

Schlüsselprobleme: Wechselnde tagesaktuelle Fälle können sich zu bestimmten Konfliktkonstellationen und problemhaltigen Strukturen verdichten. Beispiele: Wolfgang Klafkis Katalog von "Schlüsselproblemen" ist geradezu eine allgemeindidaktische Steilvorlage für die Begründung von Demokratie-Lernen als Kern einer neuen Allgemeinbildung. Klafki nennt als Qualifikationen globale Schlüsselprobleme: Friedensfrage, Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern.

Aber: Schlüsselprobleme können - ähnlich den in These 2 kritisierten Kompetenzkatalogen - ein Kerncurriculum nur begrenzt

strukturieren und in Gang setzen. Entsprechende Listen wirken oft leerformelhaft, additiv-beliebig, schematisch, ahistorisch oder eurozentrisch. Schlüsselprobleme sind eben bildungspolitische Konsensformeln, die im alltäglichen Unterrichtsgeschäft wenig orientierend sind.

Das gilt auch für die Schlüsselqualifikation "das Lernen lernen", die auf das Schlüsselproblem "Umgang mit Information und Komplexität in der Wissensgesellschaft" reagiert. Sind Methoden unabhängig von Inhalten sinnvoll?

Das Lernen lernen?

(Heinz Klippert: *Methoden-Training. Übungsbau-
steine für den Unterricht*, Weinheim/Basel
1994)

"Die zentrale Aussage [der Materialien von Heinz Klippert] ist einfach zu umschreiben: Methodenschulung zum eigenverantwortlichen Arbeiten der Schüler/innen soll wesentlicher Inhalt der Lehrerbildung in Universität, Studienseminar und Lehrerbildung werden ... In einer Mischung aus reformpädagogischen Gut-Worten und technokratischer Effizienzrhetorik werden dann in langen Argumentationsschleifen und vielen Grafiken ohne selbstkritische Relativierungen lediglich Oberflächenplausibilisierungen erzeugt. Klippert reduziert dabei wieder Methoden sehr auf prozedurale und formale Arbeitstechniken und Lernstrategien ... Weil faktisch Unterrichtsinhalte von Lehr-/Lernmethoden getrennt werden, kann er den Fachunterricht nicht erreichen ... Sein theorieabstinenter Praxis-Populismus macht Lehrer zu Coaches und Lehrerbildung zu Trainings. Niemand wird wohl bestreiten wollen, daß Texte-Markieren, Karteikarten-Anlegen und In-Ordner-Ablegen nützliche

Lernkompetenzen sind; ob dies zu fördern allerdings auch den Kern von Lehrer-Bildung ausmachen sollte, darf bezweifelt werden."

*Stefan Nolting (Fachleiter, Niedersachsen):
Rezension von Heinz Klippert: Lehrerbildung.
Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer
Routinen, Weinheim/Basel: Beltz 2004. In PO-
LIS 2003, 3, S. 33*

Prozeduren

These 7:

Verfahren: eine Bauhaus-Didaktik des Demokratie-Lernens?

Form follows function (Design statt Styling)

Die methodenorientierte Wende der Didaktiken muss an Inhalte rückgebunden werden: In der Didaktik benötigen wir Design statt Styling! (Architektur der Demokratie). Als **Styling** bezeichnet man eine Art des Design, bei dem ungeachtet funktionaler Anforderungen eine Form gewählt wird, die einen hohen optischen Reiz bietet. Beim Styling kann die Form durchaus negative Auswirkungen auf die Funktion haben. Außerdem zeichnet sich Styling durch eine übertriebene Formensprache sowie den damit verbundenen fragwürdigen Einsatz von Ressourcen aus. Beim **Design** dagegen entsprechen sich Form und Inhalt, was den ästhetischen Anspruch setzt.
(nach Wikipedia-Artikel)

"Die Sache selbst hat Methode" - Wenn wir diesen Ratschlag von Adolf Diesterweg (Wegweiser für Lehrer, 1848) fachdidak-

tisch ausbuchstabieren, stossen wir hinter den tagesaktuellen Konfliktthemen auf die grundlegenden gegenstandskonstitutiven Verfahren der kollektiven Willensbildung auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Gesellschaft. Als arbeitsanaloge Lernaufgaben bilden sie das sachlogische Kerncurriculum gesellschaftlich-politischer Bildung.

Der Wechsel der Themen (topics) im öffentlichen Diskurs - jeden Tag stehen andere Probleme und Aufgaben an - setzt im gesellschaftlichen Zusammenleben eine Verlässlichkeit der "Formen" (Rahmen, Ordnung) voraus, in denen diese verhandelt werden. Gesellschaftlich-politische Willensbildung vollzieht sich in nicht zufällig institutionell so geregelten Verfahren. In Demokratien ist die Methode - lies: das kommunikative Verfahren - der Inhalt - und umgekehrt! Legitimation durch Verfahren (Niklas Luhmann 1968) - Erkennen durch Handeln (Pragmatismus, Dewey, Hartmut von Hentig 1982).

Der junge Mensch "muß vielmehr den Gebrauch von Institutionen üben (z.B. die Satzungen und Geschäftsordnungen handhaben - das parliamentary procedure; debattieren und demonstrieren; die Rechtsinstanzen beschreiten, Zeitungen machen, Vereinigungen bilden etc.). Er muß also lernen, mit Konflikten zu leben, und wissen, daß das weder ein verwerflicher noch ein besonders heroischer Zustand ist, sondern ein notwendiger; diese Konflikte dürfen jedoch in der Schule nicht ihrerseits so 'pädagogisch vermittelt' werden, daß die Schüler eher in ihre Verharmlosung als in ihre Bewältigung eingeübt werden.

Der junge Mensch muß lernen, falsche Verantwortung abzuwehren ..."

Hartmut von Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1970, S. 97

Dieses **flexible** Kerncurriculum läßt die Entscheidung über konkrete Unterrichtsmethoden beim autonomen Lehrer, definiert aber gegenstandskonstitutive Sachmethoden.

Kerncurriculum:

Gegenstandskonstitutive Methoden des Demokratie-Lernens

("Minimum")

- auf der **Ebene sozialen Umgangs** situationskluge Verfahren der Streitschlichtung, Meditation etc.
- auf der **Institutionenebene** die Formen und Verfahren der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung, unter Berücksichtigung ihrer ordnungspolitischen Varianten und historischen Ausprägungen (Alternativen, Pluralismus). Es geht um Einsicht in die Grundstruktur von Politik und die strukturellen Elemente demokratischer politischer Verfahrensweisen
 - das Verfahren parlamentarischer Willensbildung,
 - das Verfahren rechtlicher Urteilsfindung,
 - die Verfahren der (sozialen) Marktwirtschaft, des unternehmerischen Managements und der Verbraucherentscheidungen
 - der Diskussionsprozess der demokratischen Öffentlichkeit,
 - Verfahren internationaler Konflikt-schlichtung und Friedensstiftung.
- auf der **sozialwissenschaftlichen Ebene** die Verfahren der Gewinnung intersubjektiv gültiger Erkenntnis, z.B. hermeneutische

Verfahren der Textauslegung und der (Ideologie-) Kritik; empirische Methoden wie Beobachtung, Befragung, Modellbildung und Simulation.

Rückbindung an Prinzipien (vgl. These 5): Die im Kerncurriculum als Minimum genannten Verfahren demokratischer Willensbildung sollen Rechtssicherheit und Gleichheit gewähren. Dies ist eine gegenüber der Willkür absolutistischer, autoritärer und faschistischer "Maßnahmestaaten" (Ernst Fraenkel) immer wieder schmerzhaft erkämpfte menscheitsgeschichtliche Errungenschaft. Die kollektiven Verfahren der Willensbildung sind also nicht wertrelativ, sondern in sich selbst werthaltig. Die Grundwerte, die die Leitphilosophie der Demokratie ausmachen, stehen zwar ebenfalls nicht über dem politischen Streit, sondern können selbst Gegenstand der ordnungspolitischen Auseinandersetzung werden. In ihrem Wesenskern (!) können sie jedoch nicht angetastet werden:

- politische Grundwerte: freie und gleiche Wahlen, Abwählbarkeit der Regierung, Gewaltenteilung, grundsätzliche Möglichkeit für Alternativen (Mehrparteienprinzip);
- Rechtsgrundsätze wie "Im Zweifelsfalle für den Angeklagten" oder "Ohne Gesetz keine Strafe";
- in der Ökonomie das ökonomische Prinzip usf.

These 8:

Demokratie-Pädagogik versus Politikdidaktik?
Viele BLK-Projekte zielen auf Gestalten (Regieren), ein darauf bezogener Fachun-

terricht akzentuiert das Deliberieren (Reflexion, Urteilsbildung, Dauerdiskutieren). Beide Handlungsformen können und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden! Das sog. Rorty-Paradox klärt die Schein-Kontroverse zwischen Politikdidaktik und Demokratie-Pädagogik:

Bürgermodell "Liberale Ironikerin": Debattieren oder Gestalten?

Die liberale Ironikerin "besitzt die Fähigkeit, für ein gesellschaftliches Projekt eintreten zu wollen und zugleich dessen Kontingenz und begründungsmäßige Relativität akzeptieren zu können. Die demokratische politische Kultur erwartet "von ihren Mitgliedern, so schwer ihnen das auch fallen muß, ein ambivalentes, wenn nicht gar widersprüchliches Selbstverständnis: Einerseits sollen sie Einsichten und Meinungen haben (dürfen) und für diese auch öffentlich - mit Anspruch auf Wahrheit - eintreten können und andererseits dieselben als prinzipiell fehlbare oder sogar bloß subjektive Auffassungen ansehen."

Richard Rorty 2001, S. 169 (in einer Erwiderung auf Hauke Brunkhorst)

Bildungs(-theorie)

These 9:

Die Intelligenz der Demokratie: Ein zeitgemäßes Konzept von Demokratie-Lernen benötigt eine skeptische Bildungstheorie. Mit einer naiven Lerntheorie "learning by doing" wird die Komplexität von Handlungsbedingungen in gesellschaftlichen Systemen unterlaufen. Denn Menschen können ziem-

lich lange "Fehler" begehen, bis diese "zurückschlagen". Da in Marktwirtschaften (Wettbewerbswirtschaften) vor allem kurzfristig verlockende Strategien ökonomisch belohnt werden, stellen sich langfristig in den vernetzten Systemen "Zeitfallen" ein. Es gibt einen Bruch zwischen guten Absichten (Wollen) und systemischen Folgen.

Komplexität, Problemhaltigkeit, Konflikt und Unsicherheit sind daher zentrale Merkmale des Politischen. Als Konsequenz daraus ist der kognitive Anforderungsgehalt an das Handeln hoch, bearbeitet werden unbefriedigende Zustände mit den entsprechenden emotionalen Zumutungen, die Auseinandersetzungen verlaufen oft kontrovers und also belastend, und selten gibt es klare und versichernde Lösungen. Demokratische Ordnungsformen in ihren vielen historischen Ausprägungen sind eine menscheitsgeschichtliche Entwicklung, weil sie eine fehlerfreundliche Antwort auf dieses Existential versuchen. Kollektives Lernen erfolgt nicht nur durch Handeln, sondern fröhstens durch das Nachdenken darüber, was man tut - also durch Reflexion. Die berühmte Dewey-Formel (1915/1993) lautet sinngemäß: "We learn not by doing but by thinking about what we are doing!" Durch Machtverteilung, Pluralismus und die Beteiligung vieler an Entscheidungsprozessen werden diese so verlangsamt, balanciert, veröffentlicht und "diskursiviert", daß die Chance gegenüber autoritären Ordnungsformen steigt, "Fehler" rechtzeitig und nachsteuern zu können. Das ist die "Intelligenz der Demokratie" (Lindblom 1965). Politik ist gedacht als beständiger Prozeß der Problemlösung - und wird dabei immer wieder neue Probleme aufwerfen. Aber der Super-Gau wird unwahrscheinlicher - ausge-

geschlossen ist er niemals, nicht erst seit der Erfindung der Atombombe.

✍ Erreicht Demokratie-Lernen an unseren Schulen diese existentielle Tiefendimension menschlicher Handlungsbedingungen?

Bildung

"Das Wort Bildung kennzeichnet Werden, das zur Form kommt ... In einer Welt, in der die Dinge nicht selber zu uns sprechen, in der wir der eigenen Deutung nicht sicher sind und der öffentlichen Deutung nicht trauen, müssen wir uns sozusagen in Hör- und Sichtweite miteinander über unsere Erfahrungen verständigen. Bildung ist dann der Prozeß der Verständigung der Menschen über ihre Welt und ihr Leben ... Da die Welt nicht eindeutig ist, muß um die zureichende Deutung gestritten werden."

Hans Rauschenberger: Die Bildung der Wirklichkeit. In: Heinz Dauber (Hg.): Bildung und Zukunft, Weinheim 1989, S. 14-34, hier S. 30ff.

"**Bildung** ist keine Bereichsbezeichnung. Bildung ist im Wortsinne Formen und (reflexiv) Sich-Formen; die Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterläßt, ist das Entscheidende, nicht die Prozedur, nicht ihre Dauer und nicht der Gegenstand. Diese, es sei noch einmal gesagt, ist nicht unwichtig, aber er setzt nicht das Maß ... Wenn die staatliche Pflichtschule die jungen Menschen bilden oder zum Sich-Bilden anleiten will, sind die Gegenstände (Anlässe, Situationen, Mittel) zu wählen, an denen dies besonders wirksam und für alle geschieht."

Hartmut von Hentig: Bildung, München 1996, S. 67

These 9:

Demokratischer Mathematik- oder Biologieunterricht? Was bedeutet dies für naturwissenschaftliche und künstlerische Fächer? Gemäß den Demokratie-Kriterien Effizienz - Transparenz - Partizipation kennzeichnet einen demokratischen Fachunterricht ein genetischer Aufbau des Wissens. Damit kann die Erfahrung gemacht werden, dass Wirklichkeit veränderbar ist (H. von Hentig). Dies führt zur individuellen Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Gestaltungskompetenz.

Idealtypisch kann Wissen (Bedeutung, Sinn) im Unterricht in zwei Erkenntnisweisen präsentiert und sprachlich bzw. symbolisch aufgebaut werden:

- Gewissheitsmodell oder
- Reflexionsmodell.

Ich haben keinen empirischen Beleg, aber eine starke Vermutung: Die Umstellung des Bildungssystems von Input- auf Output-Steuerung (Standards, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur) fördert bei gleichzeitiger Beschleunigung (Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs auf 12 Jahre bis zum Abitur) das Gewissheitsmodell.

Besonders wäre in Demokratie-Projekten zu achten auf:

- Entdeckende und orientierende Lernphasen müssen einander abwechseln (Rhythmusbildung fördert verständnisintensives Lernen).

- Demokratie-Lernen darf das individuelle gegenüber dem kollektiven Lernen nicht vernachlässigen.
Schrittfolge: individuell (EA) -> Gruppe (PA/GA) -> Plenum (klassenzimmeröffentlich)
- Demokratie-Lernen darf das schriftliche Lernen nicht gegenüber dem mündlichen Lernen vernachlässigen.
(Diktatur der mündlichen Mitarbeit in DLL? Bewertungsfreie Phasen?)

Paradigmen

These 10:

Lehrkustdidaktik: Ein Unterrichtsentwicklungsprogramm muß und kann aus den in der Schulkultur vorhandenen **good and best practice Beispielen** heraus selbst organisiert werden. Dies wäre ein Zeichen von Professionalität. Wir benötigen einen professionellen Transfer ("**Schneeballsystem**"). Im Landesinstitut kann ein Modulprogramm vorgehalten werden, daß in einem individuell flexiblen Programm mit bis zu 200 Stunden zur Qualifikation als Beraterin für Demokratie-Pädagogik ausgebaut werden kann. Dieses Programm sollte auch für Studierende der 1. Phase der Lehrerbildung geöffnet sein.

Zur Entwicklung von Unterrichtsmodellen (Lehrstücken) zu den einzelnen Bausteinen des Kerncurriculums gibt es in den Workshops viele Beispiele: [HIER VERLINKEN](#)

- Verfassung (-> Leps)
- Gesellschaftsgründung (-> Petrik)
- Deliberation (-> Sliwka)

- sozialpolitische Gestaltung (-> Sozialpraktikum, Service Learning)
- Debatte (-> Prehn)

Der Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften wäre bereit, 3-4 Schulen bei der kollegialen Entwicklung und Implementation eines Demokratie-Curriculums zu beraten und zu unterstützen.

Im Wintersemester 2006/2007 wird dazu eine Ringvorlesung an der Fakultät Erziehungswissenschaft stattfinden.

Lehrkunst und Lehrkunstwerkstatt

Ein Lehrstück soll mehr sein als eine gute Unterrichtsidee. Es soll nicht einfach dezisionistisch und nach individuellen Vorlieben gesetzt, sondern aus Traditionslinien in der Bearbeitung bestimmter Kerntemen - "menschheitsgeschichtlichen Erfindungen" - heraus entwickelt und begründet werden.

Die Lehrkustdidaktik arbeitet - im Anschluss an die Didaktik Martin Wagenscheins - an der Wiederbelebung didaktischer Traditionen, die zum Schaden des Unterrichts verloren gegangen sind. Im Mittelpunkt der lehrkustdidaktischen Arbeit stehen Lehrstücke. Lehrstücke kreisen um menschheitsgeschichtlich fundamentale Themen. Sie sind gut dokumentierte und vielfach bewährte, zwischen 10 und 25 Stunden lange Unterrichtseinheiten, die vor dem Hintergrund einer Lehrtradition entwickelt werden. Lehrstücke werden als „improvisationsoffene Mitspielstücke“ (B. Brecht) angelegt und

sind geeignet, von anderen Lehrern in anderen Lerngruppen nachgespielt zu werden. Er wird nach den Grundsätzen „exemplarisch“, „genetisch“, „sokratisch“ und „dramaturgisch“ gestaltet. Indem die Lehrkunstdidaktik „Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur“ konzipiert, erprobt und dokumentiert, leistet sie einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung.

Die Erprobung und Überarbeitung von Lehrstücken vollzieht sich in kollegialen Lehrkunstwerkstätten. Die Teilnehmer diskutieren Details und Problemstellen und helfen einander, die Unterrichtseinheiten zur optimalen Fassung („best practice“) auszugestalten. Dabei sind zahlreiche Durchgänge in verschiedenen Schulen und Schulformen nötig, um die jeweiligen Stücke so durchdacht und variabel dokumentieren zu können, dass auch andere Lehrer sie zu inszenieren vermögen.

Indem die Lehrkunstdidaktik dem einzelnen Lehrer ein Repertoire erprobter Lehrstücke bereitstellt, wird sie dem Bedürfnis der Lehrer nach Planungs- und Handlungssicherheit gerecht. Sie ist somit eine entlastende, praxisnahe Berufsdidaktik und verbessert die Unterrichtsqualität nachhaltig: Erfolgreiche Lehrstücke können wie „Leitseile“ durch den Schulalltag und die unterschiedlichen Schulfächer führen und zu einer produktiveren Lehr- und Lernkultur beitragen.