

## **Reinhard Mehring**

Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Gesellschaftswissenschaften, Abteilung Politikwissenschaft,  
Im Neuenheimer Feld 581, D-69120 Heidelberg  
mehring@ph-heidelberg.de

# **Die Demokratie der Schule**

## **Über den Konflikt von demokratischer Erziehung und politischer Bildung im Lehrgewissen**

### **Zusammenfassung**

*Ausgehend von einigen Überlegungen zur Lehrerbildung und zum normativen Vorrang des Liberalismus vor der Demokratie plädiert der Beitrag zunächst für eine rechtssystematische und institutionenkundliche Orientierung des Politikunterrichts und konstatiert dann eine wachsende Spannung zwischen den Aufgaben der Demokratieerziehung und der politischen Urteilsbildung in einer zunehmend komplexen und amorphen politischen Realität.*

### **Schlüsselwörter**

Bildung, Demokratie, Individualismus, Lehrer, Liberalismus, Philosophie, Politikunterricht, Prinzipien, Schüler, Systematik

„Demokratie“ steht hier im Titel als Chiffre für den liberalen und demokratischen Verfassungsstaat. Eine antiliberalen Demokratie ist schwerlich möglich. Demokratie lässt sich nur in liberalen Formen organisieren. Demokratiedefizite kann man zwar vielfach beklagen. Die größte Sorge muss heute aber den liberalen Formen des Verfassungsstaates gelten. Die folgende Skizze thematisiert jedoch nicht die Legitimationsverfahren des Verfassungsstaates, sondern direkt die Schule. Dabei geht es unter dem Titel „Die Demokratie der Schule“ nicht um die Anstalt oder Korporation, nicht um die fällige oder unnötige „Demokratisierung“ der Institution oder die heutigen bundesdeutschen Tendenzen, im Zuge steigender Selbstverwaltung und „Autonomie“ der einzelnen Schulen, ähnlich wie bei den Hochschulen, die Kompetenzen der Schulleitungen auf Kosten des Kollegialprinzips zu stärken. Es geht auch weniger um die allgemeinen Aufgaben demokratischer Erziehung als um die politische Bildung im Politikunterricht. Welches Modell von Demokratie wird im deutschen Politikunterricht gelehrt? Wie verhält es sich zur Verfassungswirklichkeit? Ist die Aufgabe einer Erziehung zur Demokratie mit den Aufgaben politischer Bildung und Schulung des Urteils gut verträglich? Solche Fragen werden knapp skizziert.

Der Text hat drei Teile: Zunächst geht es um die Reformierung der Lehrerbildung. Dann folgen wenige Sätze zur individualistischen und liberalistischen Philosophie des Verfassungsstaates. Schließlich erörtert der Hauptteil den Konflikt von Politik und Moral in der Lehrerrolle. Das Dubrovniker Rah-

menthema „Philosophie und Demokratie“<sup>1</sup> wird hier also als philosophischer Anspruch so im Tagungsthema „Demokratie und politische Bildung“ festgehalten, dass der Zielkonflikt zwischen den Aufgaben der demokratischen Erziehung und der politischen Bildung im Lehrergewissen zum Thema wird.

## I. Einige Vorbemerkungen zur Lehrerausbildung

Unsere Moderne ist spätestens seit Jacob Burckhardt durch die „Beschleunigung“ aller Transformationsprozesse charakterisiert.<sup>2</sup> In solchen modernen Zeiten ist es wichtig, die Entwicklungen grundbegrifflich an tragende Ideen zurückzubinden. Der Philosophie kommt hier eine wichtige Aufgabe zu. Sie sollte den Überblick behalten, die tragenden Konzepte erinnern und den Richtungssinn bewahren. John Dewey ist ein Vorreiter und Klassiker der angelsächsischen Bildungsphilosophie. Die deutsche Tradition hat Kant, Pestalozzi, Humboldt, Fröbel und viele andere vorzuweisen. Humboldt repräsentiert dabei in besonderer Weise die Einheit von Bildungsphilosophie und Bildungspolitik. Theorie und Praxis lagen hier für einen Moment glücklich in einer Hand. Dem 19. Jahrhundert kam dann aber um 1848 aus vielen Gründen der deutsche Idealismus abhanden. Der „revolutionäre Bruch“ (Karl Löwith) war zwar niemals total. Die Universitätsphilosophie regenerierte sich institutionell jedoch erst nach der Reichsgründung effektiv. Damals gab es eine große religiöse und politische Verdächtigung des Darwinismus, Materialismus und Naturalismus. Insbesondere in der Berliner Universitätsphilosophie wurde der Umbruch durch Rückbindungen an den Goethezeitlichen Neuhumanismus überdeckt.

Insbesondere Wilhelm Dilthey steht für die Kontinuität der deutschen Geistesgeschichte von Hegel und Schleiermacher bis auf Eduard Spranger. Wichtige Innovationen der Bildungsphilosophie gingen nach 1900 von Dilthey<sup>3</sup> und seiner Schule (Spranger,<sup>4</sup> Nohl, Liebert u.a.) aus. Zwar gab es nach 1900 auch Neukantianer und Neosokratiker im Bildungsdiskurs. Die Jugendbewegung wurde eine wichtige Quelle der „pädagogischen Bewegung“ (Hermann Nohl). Und insbesondere Friedrich Paulsen suchte jenseits von Dilthey eine schulpolitisch wirksame Antwort auf die Herausforderungen des Darwinismus zu geben.<sup>5</sup> Es bleibt aber doch zu fragen, ob die spezifische Bedeutung von Dewey für die deutsche Bildungsphilosophie in der Unabhängigkeit gegenüber manchen Hypothesen ihrer Tradition liegt. Vielleicht ist Deweys Lebensphilosophie in ihren schulpraktischen Konsequenzen auch deshalb heute aktuell. Der neuere pädagogische Diskurs zitiert und perzipiert Dewey jedenfalls als einen Vordenker handlungsorientierter Schule. Er ist heute ein Säulenheiliger der deutschen pädagogischen Diskussion.

Der Züricher Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers<sup>6</sup> publizierte unlängst einen interessanten Beitrag über Deweys Wirkung auf Hartmut von Hentig und die Bielefelder Laborschule. Dewey steht für eine Abkehr von der neuhumanistischen Bildungspädagogik und für eine Hinwendung zur experimentellen Erfahrung als unterrichtliche Methodik und schulpolitische Gesinnung. Die Bielefelder Laborschule war ein typisches Produkt der Reformzeit nach 1968. Am Ende der Adenauerzeit (1949–1963) hieß es: keine Experimente! Als Willy Brandt 1969 dann Bundeskanzler wurde und den Mut zur Demokratie forderte („Wir wollen mehr Demokratie wagen“), stieg auch der Mut zum schulpolitischen Experiment. Aus dem Mut wurde bald die Wut des Reformierens. Wer in den 60er Jahren eingeschult wurde, erlebte reformpädagogisch bewegte und teils chaotische Zeiten. Damals etablierten sich heute

noch geläufige Stichworte und Streitfragen der Schulpolitik. Das dreigliedrige Schulsystem wurde aufgeweicht. Chancengleichheit, Schülerzentrierung und demokratisches Lernen wurden zu Fetischen der Diskussionen. Heute erleben wir im Gegenschlag eine Umstellung von Bildungs- und Input- auf Kompetenzen- und Outputorientierung. Die Inhalte werden aus dem Lehrplan zugunsten von Kompetenzen gestrichen. Bedenken gegen diesen Trend dürfen nicht als generelle Absage an Reformen missverstanden werden. Schulpolitische Reformen sind bei den tiefgreifenden Wandlungen notwendig und unvermeidlich. Das betrifft auch die Lehrerausbildung. Der Lehrer von morgen ist nicht mehr der ausgemusterte Invalide oder der Schulmeister von gestern oder der 68er-Verbündete gegen den Staat.

Werfen wir einen Blick in die deutsche Bildungsgeschichte:<sup>7</sup> Die Professionalisierung der Lehrerausbildung setzte in Preußen um 1800 doppelt an: Einerseits entstanden Lehrerseminare, andererseits stieg die Philosophische Fakultät mit den Hochschulreformen Wilhelm von Humboldts zur berufsqualifizierenden Fakultät auf. Greifbar wird das mit der Einführung des Staatsexamens. Das duale System von erstem und zweitem Staatsexamen, Universitätsstudium und Referendariat, wurde für die Gymnasiallehrer schon damals eingeführt. Mitte des 19. Jahrhunderts formierte sich das dreigliedrige Schulsystem. Dieser Formierungsprozess endete mit der Gleichstellung der humanistischen Gymnasien und der Realgymnasien bei der allgemeinen Hochschulreife. Die Akademisierung der Lehrer in den Volksschulen, Haupt- und Realschulen erfolgte nach 1918 mit dem Ausbau der Lehrerseminare zu Pädagogischen Hochschulen. Alle Lehrer brauchen seitdem ein Vollabitur und ein Studium. Die Gymnasiallehrerausbildung führte das duale System mit der scharfen Trennung von akademischer und praktischer Ausbildung bis in die jüngste Zeit – mit Unterschieden in den einzelnen Bundesländern – ziemlich

1

Der vorliegende Text wurde als Vortrag am 1. September 2009 auf der Tagung „Democracy and Political Education“ des Inter-University-Centre in Dubrovnik gehalten. Die Tagung prüfte die Aktualität der Bildungsphilosophie John Deweys. Ich danke den einladenden Professoren Henning Ottmann und Pavo Barišić sowie den anderen Teilnehmern für die anregende Tagung.

2

Dazu vor allem Reinhart Koselleck, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a.M. 1979; ders., *Zeitschichten. Studien zur Historik*, Frankfurt a.M. 2000; vgl. auch Hartmut Rosa, *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a.M. 2005; ders. und Klaus-Michael Kodalle (Hg.), *Rasender Stillstand. Die Beschleunigung des Wirklichkeitswandels. Konsequenzen und Grenzen*, Würzburg 2008.

3

Wilhelm Dilthey, *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, Gesammelte Schriften*, Band IX, Stuttgart 1960.

4

Dazu Verf., „Berliner Geist' als ‚Lebensform‘: Eduard Spranger (1882–1963)“, in:

*Individualität und Selbstbestimmung. Festschrift für Volker Gerhardt zum 65. Geburtstag*, hrsg. v. Jan-Christoph Heilinger, Colin King und Héctor Wittwer, Berlin 2009, S. 379–403.

5

Zu Paulsens Linie in den Kämpfen der Zeit die jetzt erst vollständig auf Deutsch vorliegende prächtige Ausgabe seiner Memoiren: Friedrich Paulsen, *Aus meinem Leben. Vollständige Ausgabe*, hrsg. v. Dieter Lohmeier und Thomas Steensen, Braist 2008.

6

Jürgen Oelkers, „Hartmut von Hentig und die Reform der Pädagogik“, in: Stephan Schlak und Sonja Asal (Hg.), *Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage*, Göttingen 2009, S. 111–142.

7

Dazu klassisch Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, 2 Bde., Leipzig 1897; vgl. das enzyklopädische *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, 6 Bde., München 1987–2005; vgl. auch Eduard Spranger, *Gedanken über Lehrerbildung*, Leipzig 1920.

konsequent durch. Heute fordert man eine verstärkte pädagogische Qualifizierung und Praxisorientierung schon im Staatsexamensstudiengang.

Im Juni 2009 gab es an den deutschen Hochschulen einen „Bildungsstreik“. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, wo ich lehre, war er besonders heftig. Die Studenten waren nämlich zuvor schon durch eine Leitungskrise und eine Finanzkrise mobilisiert. Sie forderten als „Kunden“ Rechenschaft über die sachgerechte, der Lehre dienende Verwendung ihrer Studiengebühren. Der Bildungsstreik führte zu intensiven Protesten und einer vertieften Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrerausbildung und dem Modell der „PH“. Pädagogische Hochschulen gibt es heute nur noch in Baden-Württemberg. Sie sind fast ausschließlich für die Lehrerausbildung aller Schularten von den Grund- und Sonderschulen bis einschließlich den Realschulen zuständig. Die Universitäten übernehmen dann die Gymnasialstudiengänge. Die Pädagogischen Hochschulen gewichten das Verhältnis von Theorie und Praxis, Fachwissenschaft und Pädagogik anders, sind stärker pädagogisch und praktisch orientiert. Der fachwissenschaftliche Anteil ist vergleichsweise gering, der erziehungswissenschaftliche Anteil größer. Mehrere Praktika sind Pflicht und werden teils auch von den Fachwissenschaftlern betreut. Handlungsorientiertes „demokratisches Lernen“ wird an der PH groß geschrieben, die fachwissenschaftliche Ausbildung ist dagegen im Semesterstundenplan in der Defensive. Man könnte von einem Wasserkopf an erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen sprechen.

Das Studium leidet unter zwei Gefahren: Es verkommt leicht zum „Schnupperkurs“ und zum „Trockenschwimmen“. Die Studenten besuchen wie im Bologna-System mehr oder weniger regelmäßig und unvorbereitet viel zu viele Schnupperkurs-Veranstaltungen ohne vertiefte Auseinandersetzung und reden als „Trockenschwimmer“ – im Becken ohne Wasser jenseits der Schule – von Sachen, von denen sie praktisch nur wenig Erfahrung haben. Pädagogik ist aber eine praktische Wissenschaft, ein Erfahrungswissen, das man sich nicht nebenbei mit ein paar Praktika aneignen oder aus eigenen Schulerfahrungen ableiten kann. Lehren lernt man wie der Frosch in der Milch letztlich nur beim Unterrichten. Es ist *Learning by Doing*. Das duale Ausbildungssystem mit der strikten Trennung von Universität und Referendariat, erstem und zweitem Staatsexamen, das dieser Einsicht folgt, ist allerdings nicht optimal und wird deshalb auch zunehmend aufgeweicht. Eine gewisse Hereinnahme der praktischen Ausbildungsphase in das Studium ist sinnvoll. PH-Abgänger gehen realistischer eingestellt mit einem konkreten Berufsbild ohne akademischen Dünkel ins Referendariat. Die Pädagogischen Hochschulen sind deshalb auch bei den offenen Fragen der Lehrerausbildung schon unter dem Gesichtspunkt experimenteller institutioneller Alternativen unverzichtbar. Die Universitäten nähern sich ihnen heute bei der Lehrerausbildung praktisch an.

## **II. Zur individualistischen Grundlegung des liberalen Verfassungsstaats**

Die Spannung von Philosophie und Demokratie ist eine Spannung von Wahrheit und Mehrheit. In der Demokratie werden die Stimmen gezählt, nicht gewogen. Der soziale Frieden und die sittliche Einmütigkeit sind wichtige Werte, gegen die der moralische Eigensinn schweigen soll. Der moralische Solipsismus ist, genetisch betrachtet, falsch. Moralische Überzeugungen reflektieren, mit Hegel gesprochen, geteilte sittliche Überzeugungen. Individuen stilisieren in ihrem Selbstverständnis eine gelebte soziale Praxis. Die gemeinschaftliche

Praxis ist den Individuen vorgängig. Ethisch betrachtet aber gelten Normen nur durch die Individuen, die sie für sich in Geltung setzen. Das Rechtssystem begegnet den Individuen zwar als objektive und zwingende Verpflichtung. Jedes Individuum kann diesen normativen Zwang aber ablehnen und den Normen ihre Geltung bestreiten. Die Gemeinschaft lebt normativ nur im Vollzug der individuellen Moral. Deshalb ist der Individualismus und Liberalismus auch die Basis aller politischen Legimitation, wie es das „kontraktualistische Argument“ und die Philosophie des Gesellschaftsvertrags in allen Varianten formuliert. Normativ betrachtet gibt es einen Vorrang des Liberalismus vor der Demokratie. Eine normative politische Philosophie muss vom Individuum als Grund und Zweck politischer Macht und normativer Geltung ausgehen.<sup>8</sup> Die Demokratie legitimiert sich deshalb auch im liberalen Verfahrensmodus und der Liberalismus setzt den individuellen Freiheitsanspruch in eine politische Systematik und Organisation um. Er formuliert Grundrechte und praktische Verfahren, in denen die Wahrheit des Individuums, seine moralische Identität und Integrität, politisch respektiert wird. Geschieht das nicht, so gerät ein Staat in Legitimationsprobleme und Krisen.

Individuen haben, wie von Hobbes oder Arendt betont, mit ihrer spontanen Handlungskompetenz auch politische Macht. Sie können sich gemeinschaftlich organisieren und Staaten revolutionär umwerfen. Staaten sind Systeme bürokratischer Herrschaft. Sie beruhen auf Konsens und Zwang. Individuen fügen sich ihren Entscheidungen aus Einsicht oder Rechtsgehorsam. Auf Bajonetten allein lässt sich schlecht sitzen. Die nötige Loyalität der Bürger ist mit purem Zwang nicht zu haben. Politisch ist es deshalb notwendig, den Interessen und Ansprüchen der Bürger responsiv entgegenzukommen und Rechte effektiv zu gewährleisten. Bürger bauen nicht aus purer Langeweile Barrikaden. Sie fügen sich lange dem Zwang und bleiben duldsam, bis elementare Erwartungen und Bedürfnisse verletzt sind. Irgendwann ist dann eine Grenze der Duldsamkeit überschritten und die Bürger stehen auf. Das Rechtssystem formuliert ihre legitimen Ansprüche grundrechtlich aus. Was ein Staat rechtlich gewährleisten muss und kann, ist im politischen Prozess offen. Die Menschenrechte formulieren jetzt einen universalen humanen Standard. Grundrechte und rechtsstaatliche Verfahren sind der liberale Kern der Demokratie. Der liberale Verfassungsstaat institutionalisiert individuelle Freiheit. Eine Philosophie der Demokratie ist möglich, weil Philosophie vom Individuum ausgehend aus der Ich-Perspektive oder Teilnehmerperspektive erfolgt.

### **III. Für eine rechtssystematische Orientierung des Politikunterrichts**

Die Spannung von Wahrheit und Mehrheit zeigt sich auch in der Lehrerrolle. Der Lehrer muss als Angestellter oder Beamter für die Verfassung seines Staates eintreten. Er muss auch die Anforderungen des Faches und das „Schulprofil“ vertreten, beispielsweise das System der Selektion durch Noten exekutieren und die Schulpolitik mittragen. Der Konflikt von öffentlicher Rolle und privater Meinung im Lehrgewissen ist oft nicht gering. Denn die Spannung von Theorie und Praxis ist zwischen Schulverwaltung und Schulfront klar verteilt. Lehrer halten vieles oft mit guten Gründen für falsch,

8

Dazu Verf., *Politische Philosophie*, Leipzig 2005.



was von den Schulverwaltungen verhängt oder verordnet wird. Franz Kafka lebt! Die Fähigkeit von Verwaltungen, mit hohem Aufwand absurde Vorgaben zu produzieren, ist bekanntlich nicht gering. Wie sollen Lehrer damit umgehen? Wie sollen sie etwas verantworten, was sie für unverantwortlich halten und was das gelegentlich auch ist? Lehrer beantworten sich diese Spannung im Konflikt zwischen administrativen Vorgaben und ihrer pädagogischen Verantwortung, soweit irgend möglich, „vom Schüler aus“ in der Reflexion auf ihre Klienten und Adressaten.

Was sollen Schüler lernen? Abstrakt gesagt doch wohl politisches Urteilen und Handeln. Sie sollen zur bürgerlichen Selbständigkeit und staatsbürgerlichen Verantwortung geführt werden; sie sollen verstehen, dass sie Objekte und Subjekte der Politik sind, sollen erfahren, dass Entscheidungen des politischen Systems sie als Teilnehmer betreffen. Und sie sollen lernen, dass sie politisch handeln, d.h. sich gemeinschaftlich organisieren und Regeln und Institutionen kollektiv verbindlicher Entscheidungen ausbilden können. Man darf die Aufgaben hier nicht ganz herunterschrauben und politisches Handeln mit irgendwelchem sozialen Handeln gleichsetzen. Politisches Handeln hat mit Institutionen zu tun. Politikunterricht ist nicht nur allgemeine Sozialkunde. Für den Politikunterricht stellt sich deshalb weiterhin die umstrittene Frage der Institutionenkunde.

Schüler müssen das politische Handlungssystem ihres Staates elementar kennenlernen und Kenntnisse vom politischen System erwerben. Unstrittig ist das nur eine Aufgabe des Politikunterrichts, die im bundesdeutschen Lehrplan gegenüber anderen Aufgaben auch zunehmend heruntergeschraubt und abgespeckt wird. Politikunterricht soll aber weiterhin durch die Vermittlung von institutionenkundlichen Grundkenntnissen auf die staatsbürgerliche Rolle vorbereiten. Das wird schon deshalb immer wichtiger, weil die Mediengewohnheiten der meisten Schüler an den politischen Sendungen vorbeigehen. Der Bildungsauftrag der „öffentlich-rechtlichen Medien“ kommt bei den deutschen Schülern kaum noch an. Viele konsumieren nur das Privatfernsehen und sehen selbst in Light-Versionen keine politischen Nachrichten mehr. Es fehlt überall das politische Basiswissen, den Nachrichten zu folgen und das Tagesgeschehen verstehen zu können. Schon der politische Level lokaler Zeitungen überfordert sie völlig. Aber wie sollen die Schulen dann die Institutionen vermitteln? Drei problematische Wege der Auflösung der Spannung von Lehrergewissen und Vermittlungsauftrag finden sich in der Praxis. Die Spannung von Politik und Moral wird in drei Richtungen gelöst: in Richtung der Prinzipien, der Systematik und der Realität.

Zunächst zum Prinzipienrekurs:

- a) Man spricht von der Spannung von Verfassung und Verfassungswirklichkeit und „hermeneutischen Leidenschaft“ (Wilhelm Hennis) der deutschen Tradition, die Wirklichkeit an Ideen und Prinzipien zu richten.<sup>9</sup> Politiklehrer behelfen sich oft mit einem abstrakten Rekurs auf Prinzipien. Dann widerspricht so ziemlich alles der Menschenwürde, gelegentlich auch die Notengebung oder das Sitzenbleiben. Menschenwürde und Grundrechte dienen hier als Leerformeln und Zaunpfählen, mit denen die politische Realität ziemlich beliebig nach Gutdünken gebeckmestert wird. Politischer Unterricht wird dann zum probabilistisch frei interpretierten Grundrechtskurs. Die Rhetorik der guten Prinzipien vermittelt dann einen politischen Moralismus, der nicht zum politischen Urteil und Bewusstsein vom politischen Pluriversum und der pluralen Konstruktion der politischen Realität führt.

- b) Eine zweite rhetorische Strategie ist der politische Realismus. Er löst die Spannung von Verfassungsnormen und Verfassungswirklichkeit desillusioniert und zynisch in Richtung auf eine normblinde Rhetorik und eine Beobachterperspektive auf. Der anthropologische Pessimismus behält hier recht. Dieser Realismus widerspricht aber dem Erziehungsauftrag der Schule und der normativen Verfassung des politischen Handelns. Die politische Welt ist nicht normblind. Sie wird von menschlichen Akteuren mit moralischen Gesinnungen gestaltet. Schüler und Lehrer sind keine Beobachter. Gerade in der Schulpolitik sind sie ziemlich ohnmächtige Betroffene und Objekte ministerieller Entscheidungen. Ein Federstrich der Verwaltung bestimmt über Lebenslagen: Ob die Realschulen abgeschafft, die Ganztagschule obligatorisch oder die Schuljahre bis zum Abitur verkürzt werden, das wird über die Betroffenen mitunter sehr kurzfristig verhängt.
- c) Eine dritte Möglichkeit ist die Insistenz auf der Systematik. Ein anspruchsvoller, aktuell orientierter Politikunterricht beschränkt sich nicht auf die Polarität von Verfassungsprinzipien und Verfassungswirklichkeit, sondern sucht die Lösung in der systematischen Betrachtung der Prinzipien in der Verfassungsdogmatik und Einheit des Rechtssystems. Die politische Erfahrung kann zwar durch politische Theorien und Ideologien erstickt werden. Sie ist als Kenntnis vom Organisationsprozess kollektiven Handelns aber eine systemische, komplexe Einsicht. Das Rechtssystem ist der Mittler zwischen Prinzipien und Realität. Seine Kohärenz ist aber problematisch und wird prozedural unübersichtlich durch die Rechtsprechung ständig neu generiert. Wie soll der Politikunterricht das einfangen?

Eine moralische Prinzipienorientierung allein ist als Basiswissen ebenso unzureichend wie der politische Zynismus. Beides wird schon der Wirksamkeit moralischer und rechtlicher Normen und Überzeugungen in den politischen Prozessen nicht gerecht. Gegenstand der Institutionenkunde muss der Verfassungsstaat in seiner Systematik sein. Hat der aber noch eine Systematik?<sup>10</sup> Ist die noch vermittelbar? Hier liegt das tiefere Problem des institutionenkundlichen Politikunterrichts. Es ist klar, daß die Institutionenkunde systematisch erfolgen muss. Es geht dabei nicht um beliebige Kenntnisse, sondern um Einsichten in wesentliche Strukturmomente des Verfassungsstaats. Kann der Unterricht hier aber auf der Höhe der Fachwissenschaft und der Verfassungsrealität erfolgen?

Der Politikunterricht der alten Bundesrepublik vor 1989 übte jenseits des neomarxistischen Radikalkritizismus einen pathetisch gesteigerten Verfassungspatriotismus ein, wo er sich nicht auf Moralismus oder Zynismus beschränkte. Eine verfassungsparisäische Idealisierung des Grundgesetzes war verbreitet. Das Grundgesetz galt als schlechthin vorbildliche Verfassung, als Fazit politischer Lehren aus dem Scheitern der Weimarer Republik und als Schrittmacher der Europäisierung. Die alte Bundesrepublik galt den meisten Bundesbürgern, jedenfalls seit den späten 70er Jahren nach Niedergang

9

Wilhelm Hennis, *Verfassung und Verfassungswirklichkeit. Ein deutsches Problem*, Tübingen 1968.

10

Systematische verfassungstheoretische Ansprüche wurden insbesondere formuliert durch Carl Schmitt, *Verfassungslehre*, München und Leipzig 1928; schon Schmitts

Schüler Ernst Forsthoff und Ernst-Wolfgang Böckenförde bezweifelten dann die systematische Kohärenz der Verfassungswirklichkeit und verzichteten auf die systematische Darstellung eines Lehrbuchs der Bundesrepublik. Heute vermag wohl kein Jurist mehr das Rechtssystem insgesamt systematisch zu überblicken und tiefenscharf darzustellen.

des Neomarxismus, mit einigem Recht als das Muster eines sozialen Rechtsstaats. Wir verstanden uns als Schrittmacher der Europäisierung, des ökologischen Umbaus, internationaler Verteilungsgerechtigkeit im Dritte Welt- und Nord-Süd-Gefälle. Mit der Teilung Deutschlands und der Welt in West und Ost hatte die alte Bundesrepublik sich dabei stillschweigend abgefunden. Das Land jenseits der Mauer interessierte nicht. Die weltpolitischen Rahmenbedingungen unserer Zivilität und Pazifität übersahen wir gerne. Als 1989 die Mauer fiel und die Weltpolitik neue Kapriolen schlug, nationalistische Konflikte und Sezessionskriege mitten in Europa neue Antworten forderten, entpuppte sich auch der Verfassungspatriotismus der alten Bundesrepublik als eine Idealisierung, die über vieles hinwegsah. Die alte Bundesrepublik war kein homogener Nationalstaat. Die heutige ist es noch weniger. Das Drehbuch der alten Idealisierung hat ausgespielt. Demokratie, Rechtsstaat und Sozialstaat sind heute in vieler Hinsicht unter Druck. Wie soll das im Politikunterricht ankommen?

Nehmen wir das Demokratiedefizit der Europäischen Union: Im schwierigen Verfassungsprozess von Maastricht bis Lissabon wurden mehrere Plebiszite gegen die europäische Verfassung ignoriert, wurde der Verfassungsvertrag nur mit dem Etikettenschwindel der Preisgabe des Verfassungsbegriffs gerettet. 1949 bekam die Bundesrepublik ihr Grundgesetz als „Provisorium“. Lissabon schenkte uns einen „Vertrag“ statt einer Verfassung. Die Europäisierung wird damit, wie man sagt, als „Elitenprojekt“ und Reform von oben verwaltungsstaatlich durchgedrückt. Der nationale Souverän ist geschwächt. Wie soll man das seinen Schülern erklären? Wie soll man im Unterricht zwei Schritte gleichzeitig machen, Demokratie erklären und Demokratiedefizite erklären?

Ähnlich steht es um die Grundrechte. Die „klassischen“ Grundrechte sind durch den gesellschaftlichen und technologischen Wandel vielfach erodiert und müssen neu gefasst werden. Welche Bedeutung hat beispielsweise das „Postgeheimnis“ noch in Zeiten allgemeiner Digitalisierung? Die Rechtssicherheit wird durch den Wandel der Gesetzesformen, der Beschleunigung und Bürokratisierung von Verfahren, durch den Verzicht auf effektive Gleichbehandlung unterhöhlt. Wenn Parken auf dem Bürgersteig einerseits toleriert und andererseits bestraft wird, schwächt das das Rechtsgefühl. Wenn öffentliche Aufgaben zunehmend an private Dienste delegiert werden, sinkt das Niveau der Zivilität und verschieben sich die Motive von der politischen Sorge um bürgerliche Ruhe und Ordnung auf ökonomische Absichten. Manche Radarfallen im Straßenverkehr sind nur banale Beispiele für die Ökonomisierung polizeilichen Handelns und die Abkehr vom zivilen Maß. Wenn die Ökonomie aber das Recht diktiert und der Bürger zur Melkkuh wird, verfehlt der Staat seine Aufgaben.

Ein anderes Beispiel ist die Ausweitung der militärischen Aufgaben. Die Bundeswehr mutiert verstärkt zur Berufarmee. Sie dient nicht mehr der Landesverteidigung, sondern längst über Blauhelmeinsätze hinaus der globalen Intervention und soll verstärkt auch polizeiliche Aufgaben übernehmen. Die Grenze zwischen Militär und Polizei weicht auf. Das Militär wird einerseits zur Polizei und wird andererseits in seiner Kernaufgabe des militärischen Einsatzes durch relativ unkontrollierte private Hilfsdienste (wie Blackwater) „unterstützt“ oder ersetzt. Militärische Einsätze sollen für die nationalen Öffentlichkeiten unsichtbar werden und werden auch terminologisch als Kriegseinsätze verleugnet. Die Bundeswehr steht in Afghanistan nicht im Krieg. So steht sie dort unbestimmt lange. Der Kriegsminister wurde nach 1949 in den Verteidigungsminister umbenannt. Welche Bezeichnung wäre demnächst angemessen?



Überall verwischen die Grenzen: zwischen Krieg und Frieden, Militär und Polizei, Politik und Ökonomie, öffentlichen und privaten Diensten, Gesetz und Verordnung, Sachbearbeiter und Richter. In der globalen Finanzkrise von 2008/09 rettete der Staat Banken und Großunternehmen. Die Wirtschaft handelt folgerichtig nach der Maxime: Gewinne maximieren, Verluste sozialisieren. Die explodierende Staatsverschuldung, beschleunigt durch Wahlgeschenke im Demokratiezyklus, spottet jeder Generationengerechtigkeit. Der von Aristoteles schon als staatstragend erkannte Mittelstand verarmt jenseits eskalierender Spitzeneinkommen und sozialstaatlich einigermaßen abgedecktem „Prekariat“. Wie soll man das alles Schülern erklären? Wie soll man normative Maßstäbe bei gravierenden Fehlentwicklungen vertreten und zur loyalen Staatsbürgerschaft erziehen? Wo ist die Logik des liberaldemokratischen Verfassungsstaates, die sich erklären ließe?

Die Politikwissenschaft hat für diese Transformationen hübsche Begriffe: transstaatliche Governance im Mehrebenensystem beispielsweise. Die Wissenschaft darf sich in der Abstraktion und im Lamento einrichten. Sie kann die Wandlungen beschreiben und eine Rhetorik der Konfrontation von Verfassung und Verfassungswirklichkeit pflegen. Der Lehrer darf das nicht. Er muss seine Schüler auf Zukunft einstellen, Zukunftsperspektiven aufzeigen und zur politischen Identifikation und Verantwortung führen. Das aber ist in der Bundesrepublik heute schwieriger geworden. Abgeschwächt gibt es das Problem auch an den Universitäten. Soll man den Studenten reinen Wein einschenken und über ihre Perspektiven offen sprechen? Die meisten Hochschullehrer, für die Lebenswege erwachsener Studenten förmlich nicht verantwortlich, spielen hier Vogel Strauß: Sie stecken den Kopf in den Sand und interessieren sich nicht für den Verbleib ihrer Abgänger.

Natürlich ließe sich auch die Gegenrechnung aufmachen und die Globalisierung als Siegeszug des Verfassungsstaates und der Industriegesellschaft positiv schildern. Dubrovnik, unser Tagungsort, ist hier als Brennglas vieler europäischer Konflikte ein ausgezeichnete Ort internationaler Begegnung und Diskussion der unterschiedlichen Erfahrungen und Aufgaben. Entwicklungen sind selten eingleisig. Auch in der Bundesrepublik gibt es selbstverständliche positive Fortschritte an Demokratisierung und Verrechtlichung. Die osteuropäischen Transformationsprozesse sind heute insgesamt, 20 Jahre nach Mauerfall, glücklich als positive Entwicklung zu beschreiben. Der Konflikt von demokratischer Erziehung und politischer Bildung liegt hier ganz anders. Der Verfassungsstaat hat trotz mancher Vollzugsdefizite werbende Kraft. Der Tenor des vereinfachten Statements dürfte aber inzwischen deutlich geworden sein: Die alte Idealisierung der Bundesrepublik ist mit der alten Bundesrepublik vorbei. Die heutigen Verhältnisse können nicht mehr mit vereinfachten Modellen vom nationalen und liberaldemokratischen Verfassungsstaat beschrieben werden. Der Prozess der Globalisierung lässt sich weltweit vielleicht in statistischer Rechnung als Demokratisierungsprozess preisen. Aus Sicht der wohletablierten Bundesrepublik erscheint er vielen Bürgern aber eher als ein Abbau des demokratischen Niveaus und liberaler Rechtsformen.

Wenn das zutrifft, so treten „Demokratie und politische Bildung“ heute in Deutschland in eine gewisse Spannung. Die Aufgabe der politischen Bildung wäre dann zunächst einmal eine nüchterne Beschreibung. Demokratie und Liberalismus können nicht mehr ohne weiteres als institutionelle Antworten und Lösungen gepriesen werden. Jedenfalls kann ein vereinfachtes und idealisiertes Bild vom Verfassungsstaat nicht die Antwort sein. Die Lehrer können sich heute in Deutschland nicht mehr vor die Klasse stellen und inbrünstig

sagen, dass die Bundesrepublik die sichere Lösung aller politischen Fragen ist. Auch die ständige positive Kontrastierung der Bundesrepublik gegen den Nationalsozialismus oder die DDR zieht bei den Schülern kaum noch, weil sie familiengeschichtlich nicht mehr präsent ist. Die Migrationshintergründe allerdings ermöglichen neue Evidenzen. Der Politikunterricht muss methodisch-didaktisch ein Stück weit umgedacht werden; er muss in neuer Weise die offene Dynamik, Konflikt- und Krisenhaftigkeit unserer globalen Realität in den Blick nehmen, die Herausforderungen thematisieren und darf keine Lösungen versprechen, wo Lösungen nicht zu finden sind. Das ist in Deutschland eine schulpolitisch anerkannte didaktische Maxime. Der sog. „Beutelsbacher Konsens“ verpflichtet die Lehrer auf ein „Überwältigungsverbot“ (Indoktrinationsverbot), auf ausgewogene Kontroversität und auch Schülerorientierung. Im Unterricht ist das praktisch jedoch oft schwer zu realisieren. Die politischen Spannungen konfliktieren leicht mit dem Rechtsrahmen der Schule. Die multikulturelle Realität der Klassenzimmer bringt sehr heterogene Anschauungen und Verhaltensweisen zusammen. Was früher unproblematisch war, ist heute kontrovers. Die Schule muss hier Flagge zeigen und auch gegenüber den Familien erneut als Erzieher auftreten. Da wird es zur Probe auf eine Bildungsphilosophie, ob sie den Rahmen des liberalen Verfassungsstaats effektiv und tiefenscharf zu begründen vermag.

### Reinhard Mehring

### Demokracija škole

#### O sukobu između demokratskog odgoja i političkog učenja obrazovanja u savjesti učitelja

#### **Sažetak**

*Polazeći od nekih razmatranja o obuci učitelja općenito, a i o normativnom primatu liberalizma nad demokracijom, autor zagovara stajalište da bi političko obrazovanje u srednjim školama trebalo podučavati osnove političkih institucija i pravnog sistema kao takve. Međutim, čini se da postoji rastući konflikt između učenja demokraciji i sposobnosti političkog prosuđivanja u sve kompleksnijoj i raznolikijoj političkoj stvarnosti.*

#### **Ključne riječi**

obrazovanje, demokracija, individualizam, filozofija, učitelj, liberalizam, političko obrazovanje, principi, učenik, sistematika

### Reinhard Mehring

### Democracy of School

#### On the Conflict of Democratic Upbringing and Political Education in the Conscience of Teachers

#### **Abstract**

*Following some remarks on teacher training in general and on the principal primacy of liberalism over democracy the author argues that political education in secondary schools should teach basically the political institutions and the legal system as such. However, there seems to be a growing conflict between teaching democracy and the capacity of political judgement in an increasingly complex and diversified world of politics.*

#### **Key words**

education, democracy, individualism, philosophy, teacher, liberalism, political education, principles, pupil, systematics

**Reinhard Mehring**

**La démocratie à l'école**

**Du conflit pour la conscience du professeur  
entre l'éducation démocratique et la formation politique**

**Résumé**

*Suite à quelques réflexions sur la formation des professeurs et sur la priorité normative du libéralisme devant la démocratie, l'auteur soutient, dans un premier temps, que l'éducation politique dans le secondaire devrait enseigner essentiellement les institutions politiques et le système légal en tant que tels. Dans un deuxième temps, il constate une tension croissante entre le devoir de l'éducation démocratique et la formation du jugement politique, et ce dans une réalité politique toujours plus complexe et diverse.*

**Mots-clés**

éducation, démocratie, individualisme, philosophie, professeur, libéralisme, l'éducation politique, principes, élève, systématique