

Peter Fauser

„Das hat mit Demokratie überhaupt nichts zu tun!“  
Wo die Demokratie anfängt und wo sie aufhört. Eine schulpädagogische  
Grenzbestimmung<sup>1</sup>

## Einleitung

Der Deutsche Schulpreis ist in diesem Jahr zum zehnten Mal verliehen worden. Seine Einrichtung geht auf eine Initiative nach dem Tode von Robert Bosch jr., dem Sohn des Firmengründers, zurück, der 2004 verstorben ist (Fauser/Prenzel/Schratz 2007 ff.). 2005, im gleichen Jahr, in dem der Deutsche Schulpreis gegründet wurde, haben sich in Magdeburg Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dem Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" versammelt (Edelstein/Fauser 2001, Beutel/Fauser 2007, de Haan/Edelstein/Eike 2007). Was haben die beiden Programme miteinander zu tun? Institutionell gesehen, sind der Deutsche Schulpreis und das Modellprogramm "Demokratie lernen und leben", nicht miteinander verbunden. Der Deutsche Schulpreis wird von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung getragen. Er ist eine zivilgesellschaftliche, eine private Qualitätsinitiative. Das Modellprogramm Demokratie lernen und leben, dagegen, das im Jahr 2001 begonnen hat, wurde von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, die es damals noch gab, durchgeführt. Der Bund und 13 Bundesländer haben sich daran beteiligt und mehr als 150 Schulen bundesweit. "Demokratie lernen und leben" war ein staatliches Programm, das auf Erfahrungen des 1989 gegründeten Förderprogramms Demokratisch Handeln (Fauser 1990) aufgebaut hat und vor allem auf die wachsende Politikverdrossenheit, zunehmende rechtsextreme Tendenzen in Politik und Gesellschaft und fremdenfeindliche Gewalttaten zu reagieren versuchte.

Der Deutsche Schulpreis - Demokratie lernen und leben. Zwei verschiedene Programme also. Beim zweiten Blick freilich, wenn man die Initiatoren und Protagonisten in den Blick nimmt oder die Frage aufwirft, was Schulqualität allgemein und die demokratische Qualität von Schulen miteinander zu tun haben, dann sieht man sofort, dass es zwischen beiden große Überschneidungen gibt - bei den Programmen und ihren Ergebnissen und ebenso bei den Akteuren. Viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Vorjury und der Jury des Deutschen Schulpreises sowie bei den Regionalgruppen stammen aus quas aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln oder haben an dem BLK-

---

<sup>1</sup> Vortrag beim Lernforum Münster der Deutschen Schulakademie am 23. September 2016. Der Vortragsstil ist weitgehend beibehalten.

Programm Demokratie lernen und leben teilgenommen. Und eine ebenfalls große Gruppe der Expertinnen und Experten ist mit Programmen und Initiativen wie Blick über den Zaun oder der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung verbunden. Und die für mich pädagogisch wichtigste gemeinsame Erkenntnis aus den Erfahrungen beider Programme kann ich in einer einfachen Aussage bündeln. Sie lautet: Es gibt keine guten undemokratischen Schulen. (Fauser/Beutel/ John 2103)

Heute werde ich mich auf die Frage konzentrieren, worin eigentlich der pädagogische Kern demokratischer Erziehung besteht. Die zentralen Begriffe, denen Sie in der nächsten Stunde begegnen werden, lauten dabei Demokratie, Lernen, Verstehen, Vorstellung und Emotionen. Dabei führt mein Gedankengang vom Unterricht als dem Ausgangspunkt weiter zu grundlegenden lerntheoretischen demokratietheoretischen und anthropologischen Fragen. Sind wir Menschen eigentlich auf Demokratie angelegt? Zum Schluss bewegen wir uns wieder zurück zu den schulpädagogischen und demokratiepolitischen Fragen der Gegenwart mit ihren Krisendiskurse - allerdings werden das im vorgegebenen Rahmen nur Streiflichter sein können.

Mein Vortragsthema "Das hat mit Demokratie überhaupt nichts zu tun!" zitiert einen Landtagsabgeordneten aus Sachsen-Anhalt. Es war 2003, als ich bei einer Fachtagung in Magdeburg über erste Erfahrungen aus dem BLK-Programm "Demokratie lernen und leben" berichtet und das Konzept des Programms erläutert habe. Was hat die Schule, was hat der Unterricht überhaupt mit Demokratie zu tun. Der Landtagsabgeordnete, Angehöriger der CDU-Fraktion, polemisierte bei seinem Statement dagegen, der ganzen Frage der Demokratie in der Schule zu viel Gewicht beizumessen. Ich verkürze etwas: In der Schule soll gelernt werden, Wissen, Kulturtechniken, Haltungen, Disziplin, Ordnung, Pünktlichkeit. Es gebe ja den Sozialkunde-Unterricht, in dem man lernen könne, was Demokratie ist, und die SMV. Und später, nach der Schulzeit, könne man sich in den Jugendorganisationen der Parteien politisch betätigen. Das komme dann noch früh genug. Und um es ganz deutlich zu sagen: Ein Gedicht von Goethe, der Satz des Pythagoras, ein Quartett von Schubert oder die Frage, wie man eine quadratische Gleichung löst: "Das hat mit Demokratie überhaupt nichts zu tun." Nun, dieser These werden wir uns im Folgenden stellen.

## 1. Demokratiepädagogik: Biologieunterricht

Bei der folgenden Szene spielen mit: Die Biologielehrerin, Frau Schmelzer, die Klasse 7 eines Gymnasiums, Franz, Paul, Emma.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Diese Geschichte hat mein Kollege Jens Reißmann in unser gemeinsames Fortbildungsprogramm E.U.LE. eingebracht; ich habe sie für den vorliegenden Zweck leicht verändert.

Als Einstieg zum Thema „Ohr“ bittet die Biologielehrerin die Schüler ihrer 7. Klasse, aufzuschreiben, was ihnen hierzu einfällt. Dann ruft sie Franz auf. Franz sagt „Ohrenschmalz“. Paul, zwei Bänke weiter hinten, klopft demonstrativ Beifall und feixt. Die Lehrerin: „Waschen hilft, auch bei Dir, Franz!“ Manche lachen verschämt, manche schauen peinlich berührt.

Ich habe Lehrerinnen und Lehrer gebeten, über ihr "Kopfkino" zu berichten - also wie sie sich die Szene vorstellen oder sie in einem Film darstellen würden, und das Verhalten der Lehrerin professionsethisch zu beurteilen. Wie schätzen Lehrerinnen und Lehrer das Verhalten von Frau Schmelzer ein? Am einen Ende des ethischen Urteilsspektrums war Empörung - "blanke Demütigung", "völlig unsensibel, Franz hat vielleicht ein Problem mit Ohrenschmalz und hofft, dass er darüber sprechen darf, ohne sich zu schämen"; am anderen Ende finden sich Versuche, die Lehrerin zu entlasten - "es könnte ja sein, dass Franz und die Lehrerin öfter im Stil von 'Checks and Balances' zusammenspielen, ein sportlich-freundschaftlicher Schlagabtausch" - "vielleicht provoziert Franz immerzu, und sie muss sich einfach dagegen wehren".

## Interpretation in drei Schritten

### Erster Zugang: Doppelspiel

Bei der Auseinandersetzung mit diesem "Fall" werden, bildhaft gesprochen, zwei verschiedene "innere Bühnen" bespielt. Auf der einen Bühne agieren Franz und die Lehrerin, und die Diskutanten schreiben ihnen in ihrer Vorstellung, wie Regisseure oder Drehbuchautoren, einen biografischen Kontext zu. Auf der zweiten Bühne treten - wie auf einer parallelen Nebenbühne - die Diskutanten selbst auf. Das ist, wie die teils sehr emotionale Diskussion erkennen lässt, die Bühne der eigenen Erfahrung. Die Protagonisten auf den beiden Bühnen fungieren bei diesem Doppelspiel wechselseitig als "soziale Modelle – als Zwilling oder Gegenspieler, je nachdem.

Zurück zu Franz. Wenn man die Szene in der Fortbildung, mit unterschiedlichen Vorgeschichten versehen, durchspielt, dann kristallisieren sich mehr und mehr zwei berufsethisch entscheidende Einsichten heraus. Es ist, erstens, nicht möglich, zuverlässig einzuschätzen, ob die Reaktion der Lehrerin von Franz als demütigend erlebt wird, egal, wie genau man die beiden kennt. Und zweitens, Entlastungsargumente zugunsten der Lehrerin entspringen oftmals auch dem Bedürfnis, problematische Reaktionen im eigenen Berufshandeln gleichsam stellvertretend zu entschuldigen.

Ich möchte die Situation jetzt doppelt beleuchten, pädagogisch-lerntheoretisch und dann demokratiethoretisch. Pädagogisch-lerntheoretisch gesehen, verhindert oder erschwert die Reaktion der Lehrerin die Möglichkeit, dass Franz drei miteinander verbundene Erfahrungen machen kann, die für den

Aufbau seiner „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ und den Erhalt einer aktiven Lernbereitschaft wesentlich sind. Im Kontext der einschlägigen Interessens- und Selbstbestimmungsforschung werden diese drei Erfahrungen mit den Begriffen Kompetenz, Autonomie und Eingebundenheit zusammengefasst. (Deci/Ryan 1993, Krapp /Ryan 2002)

*Kompetenz* meint die fachlich einschlägigen Fähigkeiten und Kenntnisse, die erforderlich sind, um eine Aufgabe lösen zu können. So kann man beispielsweise die Länge einer Hypotenuse nicht berechnen, wenn man den Satz des Pythagoras und den mathematischen Begriff "Quadratwurzel" nicht kennt.

*Autonomie* bezeichnet das begründete Bewußtsein, dass die Bewältigung einer Aufgabe wesentlich auf der eigenen Einsicht und Leistung gründet, dass ich mich als entscheidungs- und kooperationsfähigen Akteur erlebe, der zu Initiative und Verantwortung bereit und in der Lage ist.

*Eingebundenheit* bedeutet die Erfahrung, dass andere mich als Individuum wertschätzen und meine Leistung als für die Gemeinschaft wichtig anerkennen.

Am Beispiel von Franz sieht man, dass diese drei Erfahrungen oft sehr eng miteinander zusammenhängen. Franz kann die Reaktion der Lehrerin so auffassen, dass er *erstens* nicht verstanden hat, was im Fach Biologie wichtig ist fehlende *Kompetenz* -, dass er also *zweitens* nicht über die hinreichende Selbstständigkeit des Urteils verfügt - fehlende *Autonomie* - und sich *drittens* durch seinen Beitrag ins soziale Abseits manövriert - fehlende *Eingebundenheit*. Es liegt dabei strukturell in der Natur der Schulsituation, dass Franz dies nicht als ein professionelles Versagen der Lehrerin, als deren Problem interpretiert, sondern als seins.

Nun zur zweiten Perspektive. Wie lässt sich die Situation demokratietheoretisch fassen? Zunächst: In der demokratiepädagogischen Fachdiskussion ist es üblich geworden, "Demokratie" in dreifacher Weise aufzufassen, als "Regierungsform", als "Gesellschaftsform" und als "Lebensform". (Himmelman 2001) Darauf werde ich jetzt nicht systematisch eingehen, sondern für meine Interpretation der Franz-Szene Demokratie als Lebensform nehmen. Erlauben sie mir eine sehr einfache Definition von Demokratie als Lebensform. Sie lautet: Wesentlich dafür ist die gleichberechtigte Zugehörigkeit zu einer schützenden Gemeinschaft, in der die Menschenrechte gelten.

Betrachten wir nun vor dieser Folie das Beispiel von Franz. Seine Zugehörigkeit zu einer schützenden Gemeinschaft - in der zuerst unterstellt wird, dass sein Beitrag sinnvoll ist und verständige Aufmerksamkeit verdient - wird erschüttert und damit ebenso seine Gleichberechtigung, und man kann in die Unterstellung, dass er sich nicht wäscht, als Verletzung seiner Würde sehen.

Man kann hier sehr gut erkennen, und das ist von pädagogisch grundlegender Bedeutung, dass lerntheoretische und demokratietheoretische Perspektive zwei Seiten derselben Erfahrung sichtbar machen. In der Tat kann man diese Aussage

zu einer sehr starken These erweitern: Im Kontext von Aufklärung und Moderne bauen Erziehung zur Demokratie und demokratische Erziehung auf ein und dasselbe Grundverständnis menschlicher Entwicklung und Würde - gesellschaftlich wie individuell. Das, was wir Mündigkeit nennen, die Anerkennung des Einzelnen als mit allen Rechten und Möglichkeiten ausgestattetem Mitglied der sozialen und politischen Gemeinschaft - ist Grundlage und Leitbild der Erziehung und der Demokratie. Pädagogisch gesehen, ist das nicht einfach nur eine ideelle normative Setzung - ein Stern am Himmel der Ideen - sondern es beschreibt die wesentlichen Grundlagen und Bedingungen einer gesunden Entwicklung und erfolgreichen Lernens. In nochmalige Verdichtung kann man sagen: Die Erfahrung, verstanden zu werden, die der "Einbeziehung des Anderen" entspringt (Habermas 1996), ist pädagogisch wie demokratisch gleichermaßen fundamental.

Ich möchte an dieser Stelle etwas einflechten, was mich ganz aktuell sehr bewegt. Ich war Anfang dieser Woche bei einem Klassentreffen - fünfzig Jahre sind vergangen, seit unsere Gruppe von damals jungen Frauen und Männern das Abitur abgelegt hat. Wir haben uns im ehemaligen Schulgebäude getroffen und sind durch unsere damaligen, teilweise erheblich veränderten Schulräume gewandelt. Natürlich wurde sentimental, und mit dem bei solchen Treffen wohl unvermeidlichen Erinnerungsoptimismus über allerlei Taten und Untaten gesprochen und viel gelacht. Aber die meisten haben von Erfahrungen berichtet, die sie als schmerzhaft und demütigend erlebt und nie vergessen haben. Einer meiner damaligen Mitschüler, der in meiner Erinnerung als unglaublich robuster Handballer aufbewahrt ist, dem man tunlichst auswich, wenn er nach vorne stürmte, als jemand mit unerschütterlichem Selbstbewusstsein und zu allem Blödsinn aufgelegt, hat mir abends erzählt, wie sehr er - die Parallele ist nicht konstruiert - während der ganzen Schulzeit unter der Rache der Bio-Lehrerin zu leiden hatte, der er in der allerersten Unterrichtsstunde, naiv und voller Eifer, vor der ganzen Klasse widersprochen hatte.

Ehe ich Sie einlade, sich mit einer weiteren Situation auf einer nochmals tieferen Ebene, nämlich der Ebene der Emotionen, auseinander zu setzen, möchte ich nochmals die drei Qualitäten nennen, mit denen sich die lerntheoretische und demokratietheoretische Essenz der Franz-Geschichte bündeln lässt. Lerntheoretisch wie demokratiepädagogisch wesentlich sind:

1. die Erfahrung von Kompetenz, Autonomie und Eingebundenheit;
2. die Erfahrung, verstanden zu werden;
3. die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer schützenden Gemeinschaft, in der die Menschenrechte gelten.

Aus meiner Sicht lassen sich diese drei Qualitäten ohne große Probleme in ein ziemlich tragfähiges Konzept für eine gute demokratische Schule ausmünzen.

Ich möchte an dieser Stelle auch - ohne dies im Einzelnen auszuführen - eine Erkenntnis einschieben, die sich aus den vielen Schulbesuchen und der inzwischen sehr umfangreichen Erfahrungsbasis im Deutschen Schulpreis ergibt. Sie lautet: Die konkrete institutionelle Ausgestaltung der Demokratie in der Schule - die gelebte, nicht die administrativ vorgeschriebene Verfassung, also das gesamte Zusammenspiel von informellen und formal organisierten Formen und Normen der Kooperation und Beteiligung - diese Ausgestaltung ist an jeder Schule anders. An einer sehr großen Schule hat die formal organisierte Gremienarbeit naturgemäß eine andere Bedeutung und will anders organisiert und modelliert werden als an einer kleinen Schule mit 50 Schülerinnen und Schülern oder an einer Schule wie die Krankenhausschule in Bad Hindelang - Preisträgerin des Deutschen Schulpreises -, die schon allein aufgrund der Verweilzeiten ihrer Schüler und der extremen Unterschiede zwischen ihnen völlig aus dem üblichen Rahmen fällt. In allen Fällen aber können die drei Qualitäten, die ich genannt habe, wie ein Lackmustext eingesetzt werden. Denn viele Gremien und viele Sitzungen garantieren noch kein demokratisches Leben und Lernen - man kann Sitzungen auch antidemokratisch instrumentalisieren. - Bei den Schulen des "Deutschen Schulpreises", bei der "Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik" und dem Förderprogramm "Demokratisch Handeln" gibt es im Übrigen eine Fülle von abrufbaren Erfahrungen, Konzepten, Materialien und Kriterien, die als Anregung und Hilfe für die eigene Arbeit nützlich sind und als breite Konkretisierung der drei genannten Kriterien angesehen werden können.

## 2. Vorstellungen und Emotionen

Nun aber, wie angekündigt, zweiten Schulgeschichte. Sie stammt aus der psychologischen Leseforschung. Es geht, ganz generell, um die Frage, was wir eigentlich tun, wenn wir Texte verstehen. Es ist eine kurze Geschichte.

Hans ist auf dem Weg in die Schule. Wenn er an die Mathestunde denkt, wird ihm ganz flau im Magen.

Bitte stellen Sie sich Hans vor und tauschen Sie sich kurz aus.

Zwischenbemerkung:

In den meisten Köpfen ist Hans ein Grundschulkind, "Hänschen klein", sozusagen.

Dann wird die Geschichte vervollständigt.

Hans ist auf dem Weg in die Schule. Wenn er an die Mathestunde denkt, wird ihm ganz flau im Magen. Ob er heute mit der Klasse wohl fertig wird?

In den meisten Köpfen wird Hans jetzt umbesetzt und ist nun der Lehrer.

Wenn der Versuchsleiter fragt, ob die vollständige Geschichte nicht doch auch mit der ersten Besetzung funktioniert, wird in den meisten Köpfen erneut umbesetzt, und es wird klar, dass sich verschiedenen Fassungen des Kopfkinos durchaus überzeugend begründen lassen. Mir kommt es in unserem Zusammenhang auf zwei Aspekte ganz besonders an:

Erstens, das Spiel der Vorstellung, das "Kopfkino", das wir beim Lesen zugleich sehen und projizieren, wird durch eine Geschichte ausgelöst und gesteuert. (Fauser 2014, Fauser/Madelung 1996) Damit meine ich nicht nur die Darstellung der Szene in Form einer kleinen Erzählung, also den sprachlichen Vordergrund, sondern die auch die narrative Tiefenstruktur der Geschichte. Sie wird besonders gut sichtbar bei den Umdeutungen, vor allem bei der Rückkehr vom zweiten zum ersten Skript. Ich meine damit folgendes: Schon wenn man, überrumpelt vom dritten Satz der Geschichte - "Ob er heute mit der Klasse wohl fertig wird?" -, die Rolle des Hans mit dem Lehrer besetzt, stellt man sich eine neue Vorgeschichte vor: Hans ist beispielsweise Mathelehrer und er hat Schwierigkeiten, mit der lebhaften, aufsässigen oder desinteressierten Klasse klar zu kommen - oder, er ist Referendar und hat eine Prüfungslehrprobe vor sich. Bei mir setzt, indem ich dies formuliere - gerade jetzt, nach dem Klassentreffen nicht überraschend, unwillkürlich eine Rückblende ins Jahr 1963 oder 1964 ein. Ich sehe mich im Matheunterricht bei Frl. Harms, die, vermutlich kurz vor dem Ruhestand, von den pubertären Ausbrüchen der Rüpel in unserer Klasse zur Verzweiflung getrieben wurde. - Die je aktuelle Vorstellung, die man beim Lesen hat, wird, wie ein Tagtraum, mit Elementen orchestriert, die sich nur verstehen und mitteilen lassen, wenn man eine Geschichte erzählt. Das wird besonders bewusst, wenn man zur ersten Version zurückkehrt. Dann muss man sich eine Geschichte ausdenken, die erklärt, was es bedeuten könnte, dass Hans als einer der Schüler in seiner Klasse sich herausgefordert fühlt, mit dieser Klasse "fertig zu werden", also eine machtförmigen Auseinandersetzung oder Konfliktlage unbeschädigt hinter sich zu bringen. Halten wir fest: Unser Verstehen hat in der Regel eine mehr oder weniger lange biografische Vorgeschichte - das übrigens steckt in der Vorsilbe "ver" mit drin.

Zweitens, wenn wir die Geschichte von Hans verstehen, spielen nicht nur Kognitionen, sondern Emotionen eine wesentliche Rolle.<sup>3</sup> Auf Nachfrage

---

<sup>3</sup> Wesentliche Anregungen verdanke ich dabei: Myriam Schwarzer-Petruck (2014) hat ihre Ausbildung zur Trainerin für Verständnisintensives Lernen mit einer Doktorarbeit gekrönt, die der Bedeutung von Emotionen beim Konzeptwechsel nachgeht. Konzeptwechsel: damit ist eine grundlegende Neuausrichtung berufsprägender Routinen gemeint. Myriam hat gezeigt, dass ein solcher Konzeptwechsel schwerlich ohne Erfahrungen

bestätigen praktisch alle, die an dem Experiment teilnehmen, dass sie das Gefühl "flau im Magen" nicht nur kennen, sondern zumindest einen Anklang davon beim Lesen der Geschichte unmittelbar spüren. Bei vielen, auch bei mir, wird es durch die erinnerte Erwartung ausgelöst, man könnte in der Stunde aufgerufen und bloßgestellt werden. Angst. Bei der zweiten Version mit dem Lehrer Hans wird bei mir, wenn ich mich weiter in der Hans-Rolle sehe, auch das erste Hans-Gefühl - das "Hänschen-klein-Gefühl" - ersetzt. Mir wird leichter, und ich spüre eher etwas wie eine gerichtete Befürchtung, ja eine Herausforderung, die einen situativen Fokus hat und die Mobilisierung von Bewältigungsressourcen auslöst. Das gleichsam umfassende Ohnmachtsgefühl, das mit der Angst einhergeht, wird hier in ein begrenztes Handlungsproblem transformiert, das durchaus noch Spuren von Angst hat, aber sie sind doch weitgehend einer Art Kampfbereitschaft gewichen. Gleichzeitig oder vielleicht sogar davor kommt aber erneut die Erinnerung an Frl. Harms hoch - in diesem Film bin ich, wie in der ersten Hans- Geschichte, wieder Schüler - nicht Opfer einer Attacke, auch nicht Rädelsführer aber doch zumindest untätiger Teil des Pöbels, teilnehmender Beobachter. Es ist vermutlich eine Frucht meiner eigenen Berufserfahrung als Lehrer und der Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrer, dass ich im Rückblick wirkliches Mitgefühl für Frl. Harms empfinde, ja, mich schäme und mich bei ihr entschuldigen möchte. Ich könnte die Erinnerungsfahrt noch weiter fortsetzen mit der Frage, wie es kommt, dass ich dabei wie in einer Nahaufnahme sehe, wie die linke Hand von Frl. Harms krampfhaft ein zerknülltes Taschentuch umschließt.

Mit dem Besetzungswechsel von Hans, dem Schüler, zu Hans, dem Lehrer, verbindet sich auch eine Erweiterung der Perspektive. Wenn ich an Frl. Harms denke, dann zeigt sich mir die Situation wie auf einem Split-Screen, einem geteilten Bildschirm mit verschiedenen, gleichzeitig ablaufenden Szenen, aus der Sicht des Schülers, der Sicht der Lehrerin und aus der Sicht des Fortbildners, der später geworden bin. Wir sprechen von einem "Verstehen zweiter Ordnung", um die professionell ausgebildete Fähigkeit zu bezeichnen, einen solchen Perspektivwechsel gewissermaßen mitlaufend in Echtzeit vornehmen, also sich vorstellen zu können, wie eine Situation, eine Aufgabe, ein Begriff, aus der Perspektive anderer Beteiligter sich darstellt. Bei unserem mehrjährigen Fortbildungsprogramm war der Aufbau und die Einübung dieser Fähigkeit ein wesentliches Ziel.

---

angestoßen wird, die negative Gefühle auslösen. Hinzu kommen muss sodann eine intensive Durcharbeitung dieser Erfahrung, ein "Experiencing" wie dies in der englischsprachigen Literatur heißt. Nicht zuletzt steht dieser Befund in provozierendem Kontrast zu einem verbreiteten fortdidaktischen Wohlfühl-Dogma. Den zweiten Impuls verdanke ich meiner Tochter Bettina Fauser-Löffler (2016). Sie hat die Emotionstheorie von Martha Nussbaum bei ihrer Dissertation aufgegriffen, in der sie untersucht, welchen Regeln die amerikanische Literatur in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts bei der Darstellung der Gefühle ihrer Protagonistinnen folgt und wie sich diese Regeln, die "Emotionskonzepte" im Modernisierungsprozess verändern. Das hat mich veranlasst, mich mit dem höchst eindrucksvollen Werk Martha Nussbaums zu beschäftigen. Große Theorie.



Ich schätze, dass es kaum jemanden hier im Raum geben dürfte, die oder der nicht eine eigene Franz-Geschichte beisteuern könnte.

### 3. Zwischenüberlegung: Wo fängt die Demokratie an?

Was bedeutet dieser letzte Analyseschritt lern- und demokratietheoretisch? Mir ging es darum, den gewissermaßen richtungsentscheidenden Zusammenhang zwischen Vorstellungen, Emotionen und Handeln herauszuheben.

Zunächst, erstens, möchte ich festhalten, dass - bei beiden Geschichten, der Franz-Geschichte und der Hans-Geschichte - sich die emotionale Reaktion oder Tönung ganz grundlegend verändert, wenn sie mit unterschiedlichen Vorstellungen verbunden werden. Wenn ich die Franz-Geschichte aus der Perspektive von Franz, einem offenen, sensiblen, etwas ängstlichen aber doch vertrauensvollen Jungen erlebe, reagiere ich auf die Äußerung mit Scham, später vielleicht mit Angst und Wut. Wenn ich sie aus der Perspektive der Lehrerin erlebe und annehme, dass sie sich dem aggressiven Anführer einer mobbingbereiten Gruppe Pubertierender gegenübersteht - nehmen wir vielleicht zusätzlich an, dass sie die Tochter russischer Spätaussiedler oder türkischer Migranten ist -, dann dominieren möglicherweise Zorn und Empörung. Bei der Hans-Geschichte ist es ähnlich: Die Gefühle von Hänschen klein sind andere als die des Lehrers Hans. Und bei beiden Geschichten gilt, dass in unseren Verstehensprozess unweigerlich eigene Erfahrungen eingehen, dass wir bei unserer Vorstellungsbildung eigene Gefühle einflechten.

Zweitens, der Zusammenhang zwischen Gefühlen und Vorstellung ist wechselseitig, nicht einseitig. Damit will ich sagen, dass die Gefühle nicht von den Vorstellungen als deren Ursache ausgelöst werden, sondern es gilt auch das umgekehrte: Emotionen steuern die Vorstellung. Das kennen wir aus dem Kino. Dieselbe Szene wird völlig unterschiedlich gesehen und interpretiert, wenn ich sie musikalisch unterschiedlich vorbereite und unterlege. Der angesehene Neurologe und Hirnforscher Gerhard Roth hat seinem zweiten, für mich grundlegend wichtig gewordenen Buch über diesen Zusammenhang den programmatischen Titel "Fühlen, Denken, Handeln" gegeben, um genau dies hervorzuheben: Gefühle sind in unserem Kopf wie Regisseure oder Drehbuchautoren (2003). Gefühle entscheiden darüber, ob mich meine Vorstellungen in die Geisterbahn, den Horrorfilm, die Achterbahn - den Thriller -, das Riesenrad oder das Festzelt schicken - ob ich im Unterricht oder bei der Lektüre eher zu Hänschen klein oder zum Lehrer Hans neige.

Man muss differenzierend hinzufügen, dass die je aktuelle Neigung - also ob eher Angst oder Kampfbereitschaft mobilisiert wird - selbst auf einer vorausgegangenen Lerngeschichte beruht. Diese Lerngeschichte kann sehr lang und sehr tief verankert sein. Die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum

zeigt in ihren bahnbrechenden Analysen zur Bedeutung der Gefühle, dass Emotionen ganz wesentlich auf Lernprozessen beruhen, deren Wurzeln in der frühesten Kindheit liegen, in der Qualität der frühesten "Objektbeziehungen", wie dies in der Sprache der psychoanalytischen Tradition heißt (1999, 2001, 2002, 2016). Unsere Gefühle so Nussbaum, tragen und folgen "Spuren geliebter, gefürchteter oder verhasster Objekte aus der eigenen Vergangenheit..." (2002, S. 182). Und es flechten sich in diese langen Bänder der Vorgeschichte u. U. ganz aktuelle Befindlichkeiten ein - potenzierend, dämpfend oder überspringend. Ich erinnere mich an einen Lehrer aus meiner eigenen Grundschulzeit, der Montags ganz unerträglich aggressiv sein konnte, wenn Samstag oder Sonntag sein Fußballverein, die "Normannia Gmünd" verloren hatte.

Nussbaum schlägt im Kontext ihrer feministisch orientierten Theorie ein grundlegend kognitives Verständnis von Emotionen vor, "eine Auffassung also, wonach Wahrnehmungen und Überzeugungen einer bestimmten Art beim Empfinden der Gefühle eine ausschlaggebende Rolle spielen." (2002, S. 171) Diese knappen Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen - das möchte ich Ihnen nicht vorenthalten - fordern eigentlich zu einer völlig neuen theoretischen Interpretation des Zusammenhangs zwischen Denken und Fühlen, zwischen Kognition und Emotion heraus. Darauf kann ich hier nicht wirklich eingehen. Aber ich will doch sagen, dass dieser Ansatz nach meiner Überzeugung zu einem lerntheoretischen Paradigmenwechsel herausfordert. -

Worum geht es im vorliegenden Zusammenhang? Wenn wir uns klar machen, dass unsere Vorstellungen, unsere Gefühle, unser Handeln in den Sinnzusammenhang einer u. U. sehr langen biografischen Lerngeschichte eingebettet sind, gewissermaßen wie ein Schiffchen in diesem Strom schwimmen und navigieren müssen - dann ist das, wie so oft, zugleich eine gute und eine schlechte Nachricht. Die gute Nachricht: Wenn wir auf die eminente Bedeutung von Emotionen aufmerksam machen und den inneren Zusammenhang mit unserem Denken, unserer Vorstellungsbildung, dann unterstreicht dies zugleich die große Bedeutung, die einem einführenden Verstehen und einer verstehenden Einfühlung in Schule und Erziehung zukommt. Die berühmte Formel "vom Kinde" aus, die Maria Montessori zugeschrieben wird, hat hier ihren rationalen und professionell grundlegenden Kern.

Einführendes Verstehen. Das klingt simpel. Aber es gehört zu den Schlagseiten einer einseitig modernisierten Schule und einer einseitig modernisierten pädagogischen Berufsbildung, dass Emotionen als etwas eher Störendes verdrängt oder ausgeblendet werden. In der Schule soll es rational zugehen. Aber wer nicht gelernt hat, in der Verständigung mit Heranwachsenden und bei der Begleitung ihres Lernens die Spuren seiner eigenen Lerngeschichte und die Spuren der damit verbundenen eigenen Gefühle wahrzunehmen - also das eigene Selbst von dem der Lernenden zu unterscheiden - der ist auch nicht wirklich in der Lage, deren Lernen und Verstehen professionell zu fördern, weil er eigene

Motive mit denen der Lernenden vermischt. Im Extrem kann man dies bei den inzwischen gut dokumentierten Fällen pädosexueller Gewalt erkennen. Die Täter rechtfertigen sich teilweise mit der pathologischen Vorstellung, der Wunsch auf Intimität und sexuelle Handlungen gehe von den Kindern selbst aus. Die professionelle Kompetenz, das eigene Verstehen - die eigenen Emotionen - von dem Verstehen und den Emotionen der Lernenden unterscheiden zu können - habe ich mit dem Begriff des "Verstehens zweiter Ordnung" gekennzeichnet. Leider ist unsere Lehreraus- und -fortbildung von einer auch nur ansatzweise angemessenen Qualifizierung in dieser Dimension noch Lichtjahre entfernt. -

Damit bin ich bei der Kehrseite, pädagogisch wie politisch. Pädagogisch: Zum Aufbau einer tragenden Selbstwirksamkeits-Überzeugung - also einer belastbaren Zuversicht in die eigene Fähigkeit, Aufgaben bewältigen, Schwierigkeiten überwinden, Konflikte durchstehen zu können, richtige Ziele zusammen mit anderen gegen Widerstände und Widrigkeiten zu verfolgen - früher hieß das "Erfolgszuversicht" - für den Aufbau einer solchen Haltung gibt es keine abkürzende Fertigteil-Technologie. Sie ist Ziel und Frucht von Lernen und Erziehung insgesamt, und besonders bei Kindern und Jugendlichen, die mit ungünstigen, belastenden Vorerfahrungen zu uns kommen, die "misserfolgsängstlich" sind, bedarf es großer Geduld und anhaltender verstehender Einfühlung. Gute Schulen, die dies können, sind deshalb - wie gute Kliniken, Orchester, Unternehmen -, nicht vom Himmel gefallen oder können aus dem Boden gestampft werden, sondern verdanken ihre Qualität langjähriger, an Idealen orientierten und von Ausdauer und selbstkritischer Arbeit geprägter Entwicklung.

Wo fängt die Demokratie an? Fast möchte ich sagen: im Herzen. Sie braucht unsere Begeisterung, die tiefe Überzeugung von der Kraft und der Geltung der Menschenrechte. Und sie braucht die Fähigkeit zur verstehenden Einfühlung und die Achtung vor den Gefühlen. (Fauser 2013)

Ehe ich das Wechselspiel von Emotionen, Vorstellungen und Handeln spielt nicht nur in der Demokratiepädagogik eine grundlegende Rolle. Es wird uns tagtäglich in der Demokratiepolitik vorgeführt. Ehe ich dies zum Schluß noch mit einem kurzen demokratiepolitischen Streiflicht beleuchte, möchte ich zunächst meine pädagogische Botschaft - dass Demokratie da anfangen muss, wo das Leben anfängt - mit zwei Geschichten sozusagen verstärken und Ihnen auf die Seele binden.

#### 4. Zwei Geschichten

Auf dem Arkonaplatz in Berlin unweit der Bernauer Straße ist ein kleiner Allerlei-Markt, zu dem auch eine Wurstbude gehört. Wir stellen uns an die Reihe der Wartenden. Etwas am Rand meines Blickfeldes zieht meine

Aufmerksamkeit an. Es ist ein vielleicht 8 Monate altes Kind im Buggy. Es schaut wie gebannt schräg nach oben auf eine Stelle oberhalb der Bude. Ich folge dem Blick und sehe, was das Kind fesselt: Es ist eine bunte Flagge, die im Wind flattert. Mein Blick wandert zwei - dreimal hin- und her zwischen Kind und Flagge. Plötzlich schaut das kleine Menschenkind nun seinerseits mich an - und, ich bin verblüfft, sein Blick wechselt komplementär zu meinem Blick zwischen mir und der Flagge. Nun beobachten wir beide einander wechselseitig, nein es ist raffinierter: Wir beide beobachten, wie wir einander beim Beobachten der Flagge beobachten. Es ist ganz offensichtlich, dass sich mein Gegenüber für mein Interesse interessiert. Ich lächle - das Kind wendet den Kopf mit einem angedeuteten Verlegenheits-Ausdruck ab, dessen fast kokette Eleganz jedem Schauspieler Ehre machen würde, um dann rasch nachzuschauen, ob ich noch im Spiel bin.

Diese Geschichte zeigt in der sprichwörtlichen Nusschale das Wunder des Lernens und die staunenswerte Komplexität der Verständigung – die uns meist so „Selbst-verständlich“ erscheint. Und sie zeigt etwas ganz wesentliches für Demokratie und Erziehung. Mir haben hier die Arbeiten von Michael Tomasello auf neue Weise die Augen geöffnet.<sup>4</sup> Er zieht seine Erkenntnisse aus der vergleichenden Beobachtung von Menschenkindern und Schimpansen. Was lehrt uns seine Forschung? Gehen wir zunächst nochmals an die Wurstbude. Es ist ganz offensichtlich, dass zwischen dem Kind im Buggy und mir eine Verständigung stattfindet - wir erkennen wechselseitig, dass sich unsere Aufmerksamkeit auf den gleichen Gegenstand richtet. Dazu ist es erforderlich, dass wir beide uns in die Perspektive des anderen hineinversetzen.

Tatsächlich ist es für Kinder von Anfang an selbstverständlich und buchstäblich überlebensnotwendig, sich in die Perspektive anderer, besonders der Erwachsenen, hineinversetzen zu können, und das fängt sehr früh an. Tomasello hat experimentell gezeigt, dass schon Einjährige Kinder erkennen können, ob etwas bei Erwachsenen absichtlich oder unabsichtlich geschieht. So können kleine Kinder schon so früh beurteilen, ob ein Erwachsener, der Unterlagen in einem Ordner abheftet, ein Aktenstück absichtlich auf den Boden fallen lässt, oder ob es sich um ein Missgeschick handelt. Im zweiten Fall, Missgeschick, versuchen die Kinder zu helfen, im ersten Fall nicht. Am Beispiel der Wurstbude wird noch etwas weiteres klar: Ein gegenseitiges Verstehen, wie wir es hier vor uns haben, erfordert nicht nur, dass beide Beteiligten sozusagen in die Perspektive des eintauchen können; sondern es erfordert, dass beide verstehen, dass es sich dabei um zwei verschiedene Perspektiven handelt. Das heißt, dass in diesem Verstehen die eigene Perspektive, die Perspektive des Anderen und die Perspektive eines Dritten, eines virtuellen Beobachters, miteinander verschränkt sind. Tomasello scheut sich nicht, Thesen zu vertreten, die fast wie ein rousseauischer Idealismus anmuten könnten – wären sie nicht

---

<sup>4</sup> Michael Tomasello 2006, 2009, 2010. Dazu Habermas 2013.

breit empirisch untersetzt. Sein Bild von Kindern ist: Kinder wollen verstehen, sie wollen teilen und sie wollen helfen.

Wie kommt es eigentlich, dass wir die pädagogische Bedeutung eines solchen Verstehens zweiter Ordnung für das Handwerkszeug von Lehrpersonen erst fast mühsam neu entdecken müssen, wo es sich doch ganz offensichtlich um eine Möglichkeit oder Fähigkeit handelt, die in uns allen von Geburt an angelegt ist - um nicht zu sagen: ein Kinderspiel.

Wir haben die die professionelle Fähigkeit, das Verstehen anderer zu verstehen, im Kontext unseres Jenaer Fortbildungsprogramms als „Verstehen zweiter Ordnung“ bezeichnet.<sup>5</sup> Jeder erkennt sofort, was damit gemeint ist, und warum damit eine für pädagogische Berufe und Erziehung grundlegende Fähigkeit bezeichnet wird. Sie kann und muss gelernt werden. Leider ist für viele Kinder ist die Erfahrung, so verstanden und anerkannt zu werden, noch immer ein ehe seltener Glücksfall. Demütigung dagegen ist alltäglich und allgegenwärtig. In der Lehreraus- und -fortbildung gibt es für die Aneignung dieser nicht nur demokratiepädagogisch, sondern überhaupt beruflich grundlegenden Fähigkeiten des Verstehens zweiter Ordnung kaum Ansätze oder Angebote in ausreichendem Umfang

Halten wir noch einmal fest: Erstens, Verstanden werden ist eine Grunderfahrung menschlicher Zugehörigkeit und Anerkennung deshalb eine demokratiepädagogische Kernqualität. Wer sich nicht verstanden weiß, verliert sein Vertrauen in sich und die Welt. Zweitens: Macht verbindet sich immer mit der Versuchung, anderen das Verstehen oder die Verständigung zu verweigern. Nicht verstehen zu wollen, ist immer auch ein Machtmittel. "Ich kann Dich beim besten Willen nicht verstehen!" Dieser Satz kann ein ruinöses pädagogisches - oder besser: unpädagogisches Druckmittel sein. Das gilt uneingeschränkt auch politisch. Der Bereitschaft, die Perspektive der Anderen einzunehmen, scheinen oftmals unüberwindliche Hindernisse im Weg zu stehen, so als ob vom Verstehen selbst schon eine politische Gefahr ausgehen würde.

---

<sup>5</sup> Im „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“ wurde ein Professionalisierungsansatz konzipiert, in der Lehreraus- und -fortbildung erprobt, evaluiert und entfaltet, dessen Ziel es ist, „Verstehen zweiter Ordnung“ zum Teil der pädagogischen Berufsroutine werden zu lassen. In zehn Jahren konnten dabei über 120 Lehrpersonen ein Zertifikat als „Berater/innen“ für „Verständnisintensives Lernen“ und rund 25 als Trainer/innen für Verständnisintensives Lernen erwerben. Die Arbeit findet jetzt einen systematischen Niederschlag in einem Handbuch: Peter Fauser/ Friederike Heller/ Ute Waldenburger (Hrsg.): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Klett-Kallmeyer, Seelze-Velber 2015. Kontakt und nähere Informationen beim Verein Verständnisintensives Lernen: <http://www.verstehenlernen.de/>

## Der Schneider von Ulm

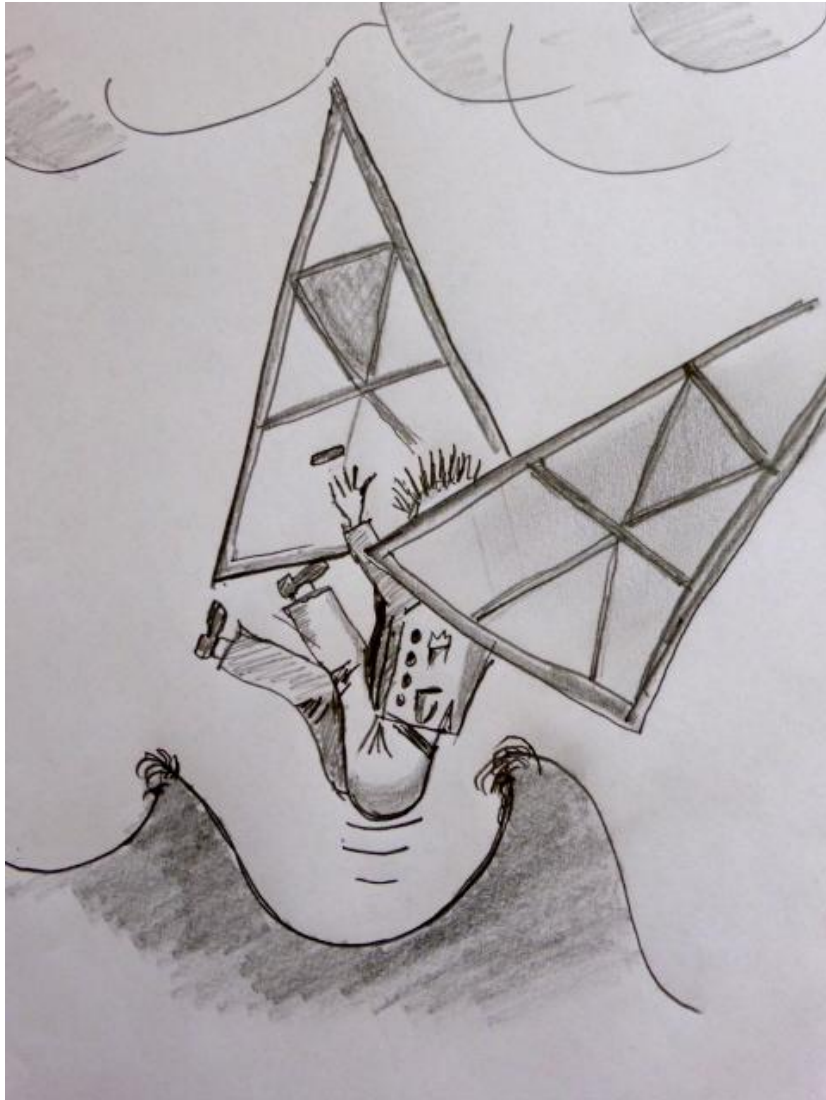


Abbildung: *Schneider von Ulm*

Ich schließe - konträr zum „Ohrenschmalz“-Beispiel mit einer Schulgeschichte, aus meiner eigenen Schülerzeit.<sup>6</sup>

Es war 1963, im Kunstunterricht. Meinem damaligen Lehrer, Herrn Kling, verdanke ich viel. Wir sollten zum Thema „Schneider von Ulm“ ein Bild malen. Bekanntlich erging es dem Schneider von Ulm wie vielen Flugpionieren. Er wollte mit einem Fluggerät die Donau überqueren und ist dabei ins Wasser gefallen. Als wir fertig waren, wurden unsere Werke alle aufgehängt und Herr Kling ging mit uns von Blatt zu Blatt. Was dann kam, war für mich so

---

<sup>6</sup> Dieses Beispiel habe ich zum ersten Mal vorgetragen bei der Tagung: Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie anlässlich des 85. Geburtstags von Wolfgang Edelstein am 21. und 22. November 2014 in Berlin. S:[http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Aktivitaeten/Verantwortung\\_fuer\\_die\\_Bildung\\_2014/reden/14-11-26-Berlin-Peter\\_Fauser-erste-Druckfassung.pdf](http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Aktivitaeten/Verantwortung_fuer_die_Bildung_2014/reden/14-11-26-Berlin-Peter_Fauser-erste-Druckfassung.pdf)

eindrücklich, dass ich auch nach 50 Jahren mein leider verloren gegangenes Bild nachzeichnen und seine Worte aufschreiben konnte.

Hören wir Herrn Kling: „Wir sehen auf deinem Bild den abstürzenden Schneider. Die Flügel, die er als große Dreiecke zusammengezimmert hat, gehorchen ihm nicht mehr, aber man kann noch erkennen, dass er sie wie Flügel zu bewegen versucht hat. Die rechte Hand ist aus der Schlaufe gerutscht. Der linke Arm und das Gesicht sind vom linken Flügel verdeckt, der schon so außer Kontrolle geraten ist, dass er sogar aus dem Bild fällt. Dem Schneider stehen die Haare zu Berge. Für ihn ist das eine große und wichtige Sache. Das sieht man schon daran, dass er seinen besten Kittel (schwäbisch für Sakko, P.F.) angezogen hat – mit Einstecktuch. Jetzt reißt es ihn mit dem Hintern voran in die Tiefe. Die Beine wollen noch nicht mit, aber was hilft's. Wie er da in der Luft hängt und die Donau mit einem aufgesperrten Rachen auf ihn wartet! Da fühlt man, wie es ihn gleich mit voller Wucht erwischt. Auch die Wolken drücken. Der Schneider ist noch halb Teil seines Flugapparats – seine Arme und Beine bilden Dreiecke wie die Flügel – und halb, mit seinem Hinterteil, schon in der Donau. Das ist durch den Formkontrast zwischen rund und spitz sehr deutlich! Der arme hat ja nur Hohn und Spott geerntet. Ich muss gestehen, dass mich Dein Bild auch wirklich zum etwas schadenfrohen Lachen reizt. Aber es weckt auch mein Mitgefühl. Und es ist eine haarsträubende Geschichte, wie man sieht.“

Für mich ist das ein Beispiel dafür, was demokratische Anerkennung und professioneller Umgang, was "Verstehen zweiter Ordnung" im ganz normalen Schulunterricht bedeutet. Herr Kling geht an das Bild mit der achtungsvollen Genauigkeit und Aufmerksamkeit des kunstbegeisterten Betrachters heran. Er beschreibt ohne zu bewerten. Es könnte sich auch um die Arbeit eines etablierten Künstlers handeln. Er erschließt die Komposition und ihre Formensprache ohne Jargon. Er zeigt sich dabei auch persönlich, aber nicht mit der Herablassung, dem machtförmigen Richtigkeitsanspruch des Experten. Vielmehr sucht er das Bild mit den Augen des Schülers zu sehen und lädt dabei als Lehrer zugleich die Schülergruppe dazu ein, das Bild auch mit seinen Augen zu betrachten.

Auch diese Geschichte macht ganz klar, was mit "Verstehen zweiter Ordnung" gemeint ist, und warum damit eine für pädagogische Berufe und Erziehung grundlegende Fähigkeit bezeichnet wird. Sie kann und muss gelernt werden. Man kann ja an meinem Beispiel auch sehen, wie anspruchsvoll es ist, aber auch, wie weit man es bringen kann bei der Verbindung von Feinfühligkeit und Fachlichkeit.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Im „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“ wurde ein Professionalisierungsansatz konzipiert, in der Lehreraus- und -fortbildung erprobt, evaluiert und entfaltet, dessen Ziel es ist, „Verstehen zweiter Ordnung“ zum Teil der pädagogischen Berufsroutine werden zu lassen. In zehn Jahren konnten dabei über 120 Lehrpersonen ein Zertifikat als „Berater/innen“ für „Verständnisintensives Lernen“ und rund 25 als

## 5. Schluss

Ich komme zum Schluss. Wo hört die Demokratie auf? Generell ist die Antwort auf diese Frage sehr einfach: Die Demokratie hört auf - sagen wir: ihre Grenze verläuft da, wo die Menschenrechte verletzt und missachtet werden - das gilt für die Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform gleichermaßen. Gewalt gegen Kinder, autoritäre Unterdrückung, Missbrauch, Demütigung, Unterdrückung von Frauen, Diskriminierung von Minderheiten, Fremdenhass - all das, was im alltäglichen Umgang zwischen Menschen geschehen kann und gegenwärtig erneut wie eine Klimakatastrophe um sich zu greifen scheint - all das verletzt die Grenzen demokratischen Zusammenlebens. Auf gesellschaftlicher Ebene wären ausbeuterische Arbeitsverhältnisse zu nennen und das Anwachsen der finanzkapitalistisch verursachten wirtschaftlichen Ungleichheit weltweit - Sie kennen das zur Genüge. Und Sie kennen auch zur Genüge die politische Entwicklung in Deutschland, in Europa und weltweit, die manche fürchten lässt, dass wir einen großflächigen politischen Rückfall hinter die Aufklärung und die Prinzipien demokratischer Modernisierung erleben. Politikwissenschaftlich kann man beobachten, wie immer neue demokratiethoretische Krisendiskurse entstehen.<sup>8</sup> Die Beschleunigungskraft und die Grenzenlosigkeit der digitalen Informationswelt wird dabei mal als Hilfs- und Rettungsmittel für eine weltweite kritische demokratische Öffentlichkeit beschworen, manchmal als nicht mehr beherrschbarer politischer Brandbeschleuniger verteufelt. In der Tat: Wie schnell sich durch geschickte Wut- und Angstkampagnen marodierende Panik-Mehrheiten organisieren lassen, das kann einen schon das demokratiepolitische Fürchten lehren. Peter Sloterdijk hat vor fünf Jahren in seinem lesenswerten Essay "Stress und Freiheit" beschrieben, wie die digital potenzierte Modernisierung in einem Taumel globaler Beschleunigung immer neue Ideen, Konzepte, Ereignisse, Katastrophen produziert und kommuniziert (2011). Sloterdijk experimentiert mit der These, der medial verbreitete Stress – die nicht nur kognitive, sondern existentielle Beunruhigung - sei das einzige, was unsere Gesellschaft noch zusammen hält, und zwar auf prekäre Weise für immer kürzere Fristen - täglich, stündlich neu – oder im Millisekunden-Takt digital manipulierter Finanzströme. Im Strudel der Systemdynamik organisieren sich permanent neue Erregungs-, Stress- und Notgemeinschaften, die nicht durch reale Zusammenarbeit verbunden sind, schon gar nicht durch langfristig stabile und tragfähige verfassungspatriotische Vorstellungsgemeinschaften, sondern allein durch digitale Springfluten, die den Gesetzen der Chaodynamik

---

Trainer/innen für Verständnisintensives Lernen erwerben. Die Arbeit findet jetzt einen systematischen Niederschlag in einem Handbuch: Fauser/Heller/Waldenburger, Hrsg. 2015. Kontakt und nähere Informationen beim Verein Verständnisintensives Lernen: <http://www.verstehenlernen.de>

<sup>8</sup> Höffe 1999, 2009, Jahrbuch 2016/17, John, B. 2014, Jörke 2014, Morozov 2016, Neugebauer 2010, Rosa 2013, Streeck 2013, Zick/Klein 2014.



gehören, wie Wolkenbildung und Verkehrsstau. Die nordafrikanischen Revolutionen, aber auch die Organisation privater Partys oder die zivilgesellschaftliche Mobilisierung von Wut- und Mutgemeinschaften, von Randalierern, Schlägern oder Abstimmungsmassen in medialen Wettbewerben demonstrieren, wie solche „Stressgemeinschaften“ weltweit verhaltenswirksam werden können. Dadurch wird die Demokratie als ein mehr oder weniger formales Organisationsprinzip für staatliche Ordnungen unterlaufen durch die unbeherrschbare Dynamik von Systembildungen, die sich staatlicher und damit auch demokratischer und rechtlicher Kontrolle völlig entziehen. In der Folge bleibt auch den staatlichen Akteuren nichts anderes übrig, als in das Spiel der Global Player mit deren Mitteln und nach deren Regeln einzusteigen. Das Problem: diese Dynamik ist nicht zu beherrschen, siehe PEGIDA, AfD, Brexit. Auch bei diesen Entwicklungen spielen, wie man sieht, Emotionen eine entscheidende, eine richtungsbestimmende Rolle. Die Protagonisten werden nicht müde zu beteuern, man müsse die "Ängste" und die Sorgen der Menschen ernst nehmen. Aber das sind nur strategische Schutzbehauptungen. In Wahrheit werden die Emotionen nur instrumentalisiert - als Hebel eingesetzt, um schnelle Folgebereitschaft zu erzeugen. Wollte man die Angstgefühle - zum Beispiel die Xenophobie, die Fremdenangst - in manchen Regionen nicht nur Ostdeutschlands wirklich ernst nehmen, dann müsste man sich mit deren Wurzeln in der eigenen deutschen Vorgeschichte, in der politischen Sozialisation in autoritären Verhältnissen, auseinandersetzen und nicht zuletzt auch mit Demütigungs- und Abwertungserfahrungen, die hausgemacht sind und mit Migranten überhaupt nichts zu tun haben können - weil es sie gar nicht geben hat oder gibt.

Die demokratiepolitischen Krisen, die jeden Tag über den Bildschirm flimmern, sie können mich tatsächlich um den Schlaf bringen, und ich weiß, dass ich in zahlreicher Gesellschaft bin. Der Blick auf den Zusammenhang zwischen Emotionen, Vorstellungen und Handeln, um den es mir heute ging, ist nicht dazu angetan, nährt auch nicht die Erwartung oder Hoffnung, es könne rasche Wege aus diesen Krisen geben. Und schon gar nicht werden Sie von mir erwarten, dass ich suggeriere, die Erziehung könne kurieren, woran Politik und Gesellschaft kranken. Demokratiepolitisch ist, um das ganz unmissverständlich zu sagen, Standhaftigkeit und Kampfbereitschaft gefragt, vor allem wenn menschenrechtlich gezündelt wird. - Was Erziehung und Schule können, und wozu sie verpflichtet sind - und darin liegt auch der Kern ihrer demokratiepädagogischen Aufgabe -, ist es, zu einem seelisch und körperlich gesunden, hoffnungsvollen Aufwachsen beizutragen und die Überzeugung zu fördern, dass es sich lohnt, für das Wohlergehen aller aktiv einzutreten. Das ist nicht wenig.

1. In der Demokratiepädagogik hat sich die Unterscheidung von Demokratie als "Regierungsform", als "Gesellschaftsform" und als "Lebensform" eingebürgert.
2. Zur demokratiepädagogischen Kernqualität gehören drei Erfahrungsdimensionen:
  - die Erfahrung von Kompetenz, Autonomie und Eingebundenheit;
  - die Erfahrung, verstanden zu werden;
  - die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer schützenden Gemeinschaft, in der die Menschenrechte gelten.
3. Was wir uns vorstellen und wie wir handeln, hängt elementar mit unseren Gefühlen zusammen. Vorstellungen, Gefühle und Handeln stehen in Wechselwirkung und wurzeln in biografischen Lernprozessen. Unsere Gefühle tragen und folgen "Spuren geliebter, gefürchteter oder verhasster Objekte aus der eigenen Vergangenheit..." (Martha Nussbaum). Einführendes Verstehen, "Verstehen zweiter Ordnung" - ist demokratiepädagogisch grundlegend und bezeichnet zugleich eine auch professionell grundlegende Kompetenz.
4. Anerkannt gute Schulen sind demokratische Schulen. Sie unterscheiden sich - bei vergleichbar hohem Qualitätsniveau - untereinander sehr stark. Jede Schule kann und muss in ihrer besonderen pädagogischen Lage zu einer individuellen Organisation und Entwicklung finden und zu einer für sie passenden Verfassung und Gremienstruktur. Demokratie ist ein pädagogischer Qualitätsanspruch im Unterricht, im Schulleben und über die Schule hinaus.
5. Bei den Schulen des "Deutschen Schulpreises", bei der "Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik" und dem Förderprogramm "Demokratisch Handeln" gibt es eine Fülle von abrufbaren Erfahrungen, Konzepten, Materialien und Kriterien, die als Anregung und Hilfe für die eigene Arbeit nützlich sind.
6. Demokratiepölitisch nehmen die Entwicklungen und die Diagnosen zu, die durchaus zu bestandskritischen Einschätzungen im Hinblick auf die demokratische Modernisierung unserer Gesellschaft Anlass geben. Die "Grenze" der Demokratie wird tangiert, wenn Menschenrechte angezweifelt, verletzt, oder überschritten werden. Gefragt sind die Standhaftigkeit und Streitbarkeit demokratischer Überzeugungsgemeinschaften und zivilgesellschaftliches Engagement.
7. Pädagogisch ist die demokratische Erziehung ein Ziel und eine Forderung aus eigenem Recht. Was Erziehung und Schule können und wozu sie verpflichtet sind - und darin liegt auch der Kern ihrer demokratiepädagogischen Aufgabe -, ist es, zu einem seelisch und körperlich gesunden, hoffnungsvollen Aufwachsen beizutragen und die Überzeugung zu fördern, dass es sich lohnt, für das Wohlergehen aller aktiv einzutreten.

## Literatur<sup>9</sup>

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 200f.

Deci, Edward/Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Z.f.Päd. 39, S. 223-238.

de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität fördern. Weinheim.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern (Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Teil I, Verabschiedet auf der 30. Sitzung der Bildungskommission am 23. Mai 1973 in Bonn.) Bonn 1973

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn.

Edelstein, Wolfgang (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform (hrsg. von Wolfgang Beutel, Kurt Edler, Helmolt Rademacher). Schwalbach/Ts.

Edelstein, Wolfgang/Krappmann, Lothar/Student, Sonja (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach/ Ts.

Fauser, Peter: Erziehung zur Verantwortung in der Demokratie – Überlegungen zu einem Förderprogramm. In: Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums "Schule der Demokratie" vom 24. bis 26. September 1989 an der Universität Tübingen. Tübingen und Hamburg 1990/21995, S. 129-150.

Fauser, Peter (2014): Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Hubert Sowa/Alexander Glas/Monika Miller (Hrsg.): Bildung der Imagination, Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 61-98.

Fauser, Peter/ Beutel, Wolfgang/ John, Jürgen (Hrsg.) (2013): Pädagogische Reform. Anspruch - Geschichte – Aktualität. Seelze-Velber.

Fauser, Peter/ Madelung, Eva (Hrsg.) unter Mitarbeit von Gundela Irmert-Müller (1996): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze-Velber.

Fauser, Peter/Prenzel, Manfred/Schratz, Michael (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber. (Jährlich erscheint seit 2007 eine Schulpreis-Monografie unter dem gemeinsamen Reihentitel "Was für Schulen!")

Fauser, Peter (2013): Begeisterung für Demokratie. Lernen, Schulentwicklung und Demokratiepädagogik. In: Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie erfahren.

---

<sup>9</sup> Um wichtige Titel erweitert, die im Vortragstext nicht genannt sind.

Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb "Förderprogramm Demokratisch Handeln" Schwalbach/Ts., S. 132-162.

Fauser, Peter/Heller Friederike/Waldenburger, Ute (Hrsg.)(2015): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Seelze-Velber.

Fauser-Löffler, Bettina (2016): Erzählte Gefühle. die Verhandlung von Emotionskonzepten in der amerikanischen Erzählliteratur zwischen 1850 und 1910. Diss Tübingen. Trier.

Fuchs, Thomas (2008): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart

Habermas, Jürgen, (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt a. M.

Habermas, Jürgen (2013): Bohrungen an der Quelle des objektiven Geistes. Hegel-Preis für Michael Tomasello. In: ders.: Im Sog der Technokratie (Kleine Politische Schriften XII), Berlin, S. 166-173.

Himmelman, Gerhard (2001): Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.

Höffe, Otfried (1999) : Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München

Höffe, Otfried (2009): Ist die Demokratie Zukunftsfähig? Über moderne Politik, München.

Jahrbuch Demokratiepädagogik (2011ff.), Schwalbach.

Joas, Hans (2015): Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Mit einem neuen Vorwort. Berlin.

Jörke, Dirk (2014): Theorien der Demokratie. In: Wochenschau 65 (Sonderausgabe „Demokratiepädagogik“ Juni/ Juli 2014), S. 10-15.

John, Barbara (Hrsg.)(2014): Unsere Wunden kann die Zeit nicht heilen. Was der NSU-Terror für die Opfer und Angehörigen bedeutet. (Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe 1515). Bonn.

Krapp, Adreas/Ryan, Edward (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. (= Z.F.Päd., 44. Beiheft) Weinheim/Basel, S. 54-82.

Krappmann, Lothar (2012).: Das Menschenrecht der Kinder auf Bildung und die Politik. In: Beutel/Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt, Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012., S. 52-65.

Morozov, Evgeny: Legitimationskrise 2.0. Der Einbruch der Lebensstandards hat eine Ursache: Die neue Macht der Technologie. In: SZ Nr. 77, 4. April 2016.

Neugebauer, Gero (2010): Einfach war gestern. Zur Strukturierung der politischen Realität in einer modernen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 57, H. 44, S. 3–9.

- Nussbaum, Martha C. (1999, 8. Aufl. 2014): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Gender Studies. Frankfurt a. M.
- Nussbaum, Martha C. (2001): *Upheavals of Thought*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2002): *Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze*. Stuttgart.
- Nussbaum, Martha C. (2013/ 2016): *Politische Emotionen*. Berlin.
- Roth, Gerhard (2003): *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main.
- Rosa, Hartmut (2013): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin.
- Schwarzer-Petruck, Myriam (2014): *Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. (Diss. Jena 2012) Wiesbaden.
- Sloterdijk, Peter (2011): *Streß und Freiheit*, Berlin.
- Streeck, Wolfgang: *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp Insel 2013.
- Taylor, Charles (1996): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, Frankfurt a.M.
- Tomasello, Michael (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.
- Tomasello, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.
- Tomasello, Michael (2010): *Warum wir kooperieren*. (edition unseld 36) Berlin 2010.
- Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn.