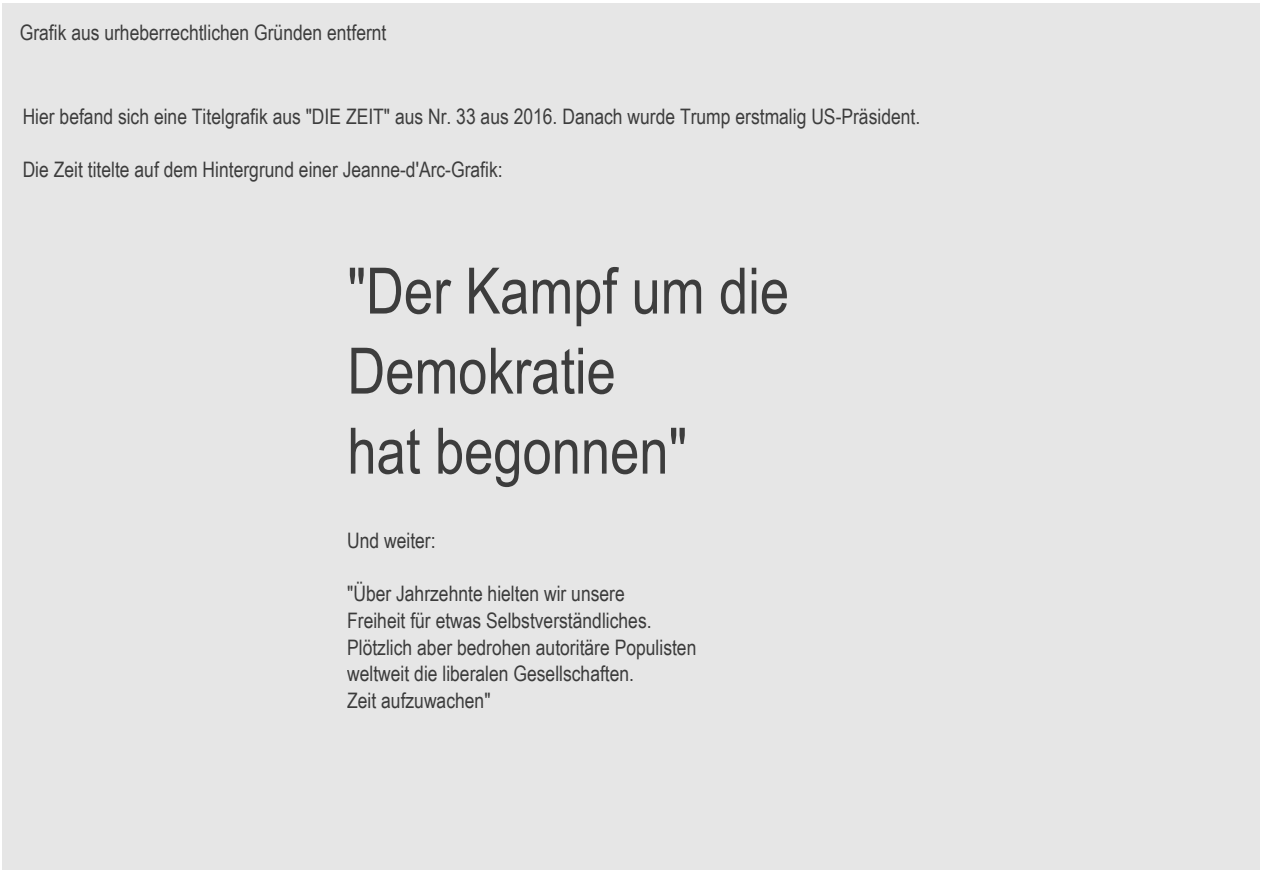

Demokratie als Kerngedanke im Pädagogikunterricht der SII

Peter Löcher

Am 4. August 2016 machte die Wochenzeitschrift „DIE ZEIT“ mit dem Bild oben ihre Nr. 33 auf. Im folgenden November wurde Donald Trump gewählt und gerade noch schauen wir mit gemischten Gefühlen auf Wahlergebnisse in der EU und zu den Landtagen in Ostdeutschland sowie auf den antisemitischen den Anschlag in Halle.

Demokratie in Gefahr?

Ganz ohne Zweifel ist unser demokratisches Zusammenleben kein Selbstläufer mehr. Beunruhigende Parallelen zwischen den 20er Jahren des vorherigen Jahrhunderts und denen unseres Jahrhunderts können nicht einfach als Panikmache vom Tisch gewischt werden, zumal sich auch in der Vor-Hitler-Zeit viele, für sie letztlich tragisch, nicht vorstellen konnten, was das Volk der Dichter und Denker alles würde anrichten können.

Aufgabe der Schule in solchen Zeiten

In einer Zeit, in der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer manchmal hautnah mitbekommen, dass in der Welt da draußen das Demokratische bröckelt, muss es die Aufgabe der Schule sein, Schülerinnen und Schüler ins Leben zu entlassen, die in der Lage sind, das demokratische Zusammenleben zu verteidigen und wieder zu stärken!

Das kann vor allem dann gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler im Schulalltag eine gelingende demokratische Praxis erleben konnten, so dass Demokratie für sie das erfolgreich erlebte Mittel ist, über unseren gemeinsamen Weg zu entscheiden.

In diesem Bereich könnte in der öffentlichen Schule noch einiges geschehen. Einerseits sind wir von einer wirklich selbständigen Schule mit weitgehender demokratischer Selbstverwaltung weit entfernt. Andererseits macht es jedoch auch wenig Sinn, erst dann aktiv zu werden, wenn alle Rahmenbedingung ideal sind.

Erfreulicherweise gibt es auch an vielen Schulen wertvolle demokratiestützende Aktionen wie z.B. das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ u.a..

Bei allen grundsätzlichen Debatten sollten wir uns pragmatisch und konkret daran machen, dazu beizutragen, in der existierenden Schule die demokratische Überzeugung und den demokratischen Einsatzwillen der SuS zu stärken.

Was kann das Unterrichtsfach Pädagogik dazu beitragen?

Dass das Unterrichtsfach Pädagogik einen spezifischen

Beitrag leisten muss, geht schon aus dem Kernlehrplan[1] in NRW und den dort geforderten Sachkompetenzen in 6 Inhaltsfeldern hervor. Wie das verstärkt geschehen könnte, dazu wird hier ein Vorschlag gemacht:

Ein im Zusammenhang von interkultureller Bildung[2] entwickelbarer demokratietheoretischer Ansatz soll als **bündelnder Kerngedanke und zentraler Bezugspunkt** für die vielfältigen Inhalte und Kompetenzen des Pädagogikunterrichtes in der Sekundarstufe II in den Blick gerückt werden.

Ganz konkret beziehen sich die hier gemachten Vorschläge auf den o.g. Kernlehrplan und seine vorgegebenen inhaltlichen Fokussierungen für die Jahre 2020/22[3].

Auch unterrichtsmethodisch hat eine solche thematische Bündelung und Zentrierung einige Vorteile:

- Sie bietet den SuS die Möglichkeit, vernetzter und somit kompetenzorientierter zu lernen und zwischen den vielen Einzelthemen stärker in Beziehungsgeflechten zu denken.
- Sie bietet den LuL, die sich mit dieser thematischen Bündelung bzw. mit diesem klammernden Kerngedanken identifizieren, die Möglichkeit, ihren SuS gegenüber authentischer aufzutreten, weil besser deutlich wird, wofür sie im Pädagogischen demokratisch stehen. Hier liegt eine vielfach unterschätzte Vorbildwirkung.
- Könnte sich darüber hinaus eine Fachschaft darauf einigen, so zu verfahren, wachsen für die SuS noch stärker die Einzelthemen kompetenz- und inhaltsfeldorientiert zu einem Ganzen zusammen und können deren demokratische Überzeugung festigen.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

Zusammenfassend könnte man bildlich ausgedrückt sagen, dass es mit der vorgeschlagenen Bündelung leichter fällt, nach dem Kennenlernen einzelner pädagogischer Bäume eine Gesamtsicht für den pädagogisch demokratischen Wald zu entwickeln.

1 *https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pa/KLP_GOSt_Erziehungswissenschaft.pdf*

2 *Fußnote 1 bzw. 3: Inhaltsfeld 3*

3 *https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4589*

Hierbei erweist sich in der Folge auch, dass Demokratie als bündelnder Kerngedanke mehr ist als ein zeitweiliges Anliegen des Pädagogikunterrichtes. Es wird im Gegenteil deutlich, dass Bildung und Erziehung sowie Demokratie und Pädagogik in einem säkularen Staat in einem unauflöslichen Wechselverhältnis stehen.

Nach diesem Vorbemerkungen kann nun die eigentliche thematische Abhandlung beginnen, die versucht,

- einerseits den bündelnden demokratischen Kerngedanken zu entwickeln und
- andererseits deutlich zu machen, wie dieser an vielen Punkten mit den thematischen Vorgaben und entsprechenden Unterrichtsvorhaben in Zusammenhang gebracht werden kann.

Demokratie als Kerngedanke im Pädagogikunterricht der Sekundarstufe II

1 Denkausgangspunkte

1.1 Kritischer Rationalismus und demokratische Identität

Demokratie-, wissenschafts- und erkenntnistheoretisch hat der hier angebotene Denkzusammenhang Wurzeln im Kritischen Rationalismus und will zeigen, dass hier grundlegende Elemente für eine demokratische Identitätsentwicklung und mithin für eine demokratisch angelegte Bildung und Erziehung zentral begründbar sind.

1.2 Demokratie in Bildung und Erziehung

Stimmt man dem eingangs formulierten Gedanken von der gefährdeten Demokratie zu, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Demokratie und Pädagogik mit spezieller Dringlichkeit und der Blick richtet sich auf:

1.2.1 Wertevielfalt und Wertediffusion in globalisierter Welt

Axel Honneth vertritt dazu die These, dass im Verlauf der Geschichte „die Verknüpfung von Demokratie und Erziehungskonzept, von politischer Philosophie und Pädagogik zerrissen“[4] sei und die Pädagogik „als Zwillingsschwester der Demokratietheorie“[5] diese Schwester verloren habe. Er diagnostiziert, dass sich im Zuge dessen „die Verschärfung des Gebotes staatlicher Neutralität eher im Rücken der politischen Philosophie als zielgerichtet und bei vollem Bewusstsein“[6] vollzogen habe und nun sogar festgestellt werden müsse:

> *„das Gebot staatlicher Neutralität wird folgerichtig nun bis zu dem Punkt ausgedehnt, an dem selbst die Idee der demokratischen Erziehung ihre normative Selbstverständlichkeit verliert.“*[7]

Die Basis dieser Entwicklung liege in einer globalisierten Welt, die die Tendenz habe, dem

> *„in unseren Gesellschaften wachsenden Pluralismus der ethnischen und religiösen Kulturen durch die Unterstreichung der strikten Unparteilichkeit des staatlich organisierten Un-*

4 *Honneth, Axel: Erziehung und demokratische Öffentlichkeit S. 429 in: Z.Erziehungwiss (2012) 15, S. 429 -442 - Festvortrag anlässlich der Eröffnung des 23. DGfE-Kongresses „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“*

5 *ebda. S. 430*

6 *ebda. S. 433*

7 *ebda. S. 434*

terrichts Rechnung zu tragen“ [8].

Aus diesen Gedanken, dass wir in der globalisierter Welt und ihrer Wertevielfalt, in der irgendwie alles geht, vergessen haben, was demokratisch nicht geht, folgen zwei weitere Überlegungen.

(a) Die erste Überlegung wird später[9] erneut aufgegriffen, wenn der konkrete Unterrichtsanlass zur Sprache kommt, in dessen Zusammenhang der Kern dieses Textes in Schülerform[10] eingebracht wird.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

Der Unterrichtsanlass ist die interkulturelle Pädagogik und dort geht es unter einer Zwischenüberschrift „Der Glaube der Ungläubigen“ darum, klar zu machen, dass Demokratie eben nicht Neutralität bedeutet, sondern dass dahinter eine klare Position steht, die einerseits durchaus Glaubenswert hat, sich aber andererseits deutlich von alleinseligmachenden religiösen und ethnischen Letztbegründungen unterscheidet, indem das genaue Gegenteil zum „Glaubenskern“ erhoben wird, nämlich externe Letztbegründungen zu meiden und danach zu trachten, ausgehend von gemeinsamen Problemen sich rational und gegenseitig respektvoll immer wieder neu darüber zu verständigen, was hier und jetzt als gemeinsame Problemlösung vorläufig in Kraft gesetzt werden soll.

In dieser demokratischen „Glaubensgemeinschaft“, in der einerseits jederfrau und jedermann willkommen ist, gilt andererseits genauso eindeutig: Keine Toleranz den Intoleranten! Dazu jedoch später mehr.

(b) Die zweite Überlegung schließt hier direkt an. Sie stammt aus der Denkwelt Wolfgang Klafkis, der neuerdings[11] im PU-Curriculum inhaltlich konkret vorgegeben ist.

1.2.2 Engagiertes Demokratiebewusstsein und aktiver demokratischer Einsatz als epochaltypisches Schlüsselproblem“[12]

Wenn nach Honneth die Pädagogik ihre „Zwillingsschwester“[13], die Demokratietheorie, verloren habe und demokratischer Einsatz und nicht demokratische Neutralität gefragt sei[14], dann kann hier nach Wolfgang Klafki durchaus ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“[15] identifiziert werden, auf solche es sich Klafki zufolge zu konzentrieren gelte. Entsprechend gehe es darum,

- **exemplarisch** an einem typischen Beispiel sowie
- **elementar** an im Beispiel erfahrbaren allgemeinen Prinzipien und sichtbaren allgemeinen Sachverhalten insgesamt
- **fundamental** zu verinnerlichen: So kann ich hier sach-, person- und sozialangemessen handeln.

So kommt Klafki zu seinem Begriff von „Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten“[16]:

Fähigkeit zur

» Selbstbestimmung

» Mitbestimmung und

» Solidarität[17].

In diesem Sinn kann kritisch-rationalistische geprägte Demokratietheorie im PU der SII als bündelnder Kerngedanke wirken und

- **exemplarisch** am Beispiel interkultureller Pädagogik und dabei
- **elementar** an Wertevielfalt in globalisierter Welt und der damit verbundenen Frage nach der Gültigkeit unterschiedlicher Wahrheiten bzw. nach der Erreichbarkeit allgemeiner Wahrheit
- **fundamental** erweisen, dass eine freie Selbst- und Mitbestimmung in gegenseitiger Solidarität nur dann funktionieren kann, wenn das Handeln jedes Einzelnen tief davon geprägt ist, dass der Andere auch Recht haben könnte, da niemand Zugang zu vermeintlich endgültiger Wahrheit für alle hat.

Der bündelnde demokratische Kerngedanke greift dabei erkenntniskritisch auf Karl Poppers „Logik der Forschung“[18] aus dem Jahre 1934 und sein Buch „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“[19] aus dem Jahre 1957/58 zurück[20]. Hier werden elementardemokratische Fähigkeiten ableitbar. Diese können mit Blick auf die Wertevielfalt in globalisierter Welt (1.2.1) sehr konkret Klafkis Grundfähigkeiten illustrieren und in entsprechend inszenierter gelingender (Schul)-Praxis realistisch zu fundamentalen demokratischen Überzeugungen führen.

Exkurs: Mit Blick auf die Unterrichtsreihenfolge ergibt sich so auch unter Berücksichtigung der Postulate Klafkis nach Zugänglichkeit und Erweisbarkeit, dass ausgehend

---

8 *ebda. S. 433f*

9 *vergl. hierselbst Punkt 3.2.1*

10 *vergl. hierselbst Punkt 2.2 und: www.ploecher.de/PU/40.19/*

11 *vergl. https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4589*

12 *Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Weinheim & Basel 1/1985 bis 6/2007) S. 56*

13 *Honneth, Axel: Erziehung und demokratische Öffentlichkeit S. 430 in: Z.Erziehungwiss (2012) 15, S. 429 -442*

14 *vergl. ebda S. 430ff*

15 *Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Weinheim & Basel 1/1985 bis 6/2007) S. 56*

16 *vergl. ebda. S. 52*

17 *vergl. ebda.*

18 *Popper, Karl: Die Logik der Forschung (Tübingen1/1934)*

19 *ders.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, 2 Bde. (Bern, München 1/1957/58)*

20 *vergl. dazu auch: Löcher, Peter: Der Kritische Rationalismus aus einer durch Imre Lakatos geprägten Sicht in: Hansen, Klaus (Hrsg): Kritischer Rationalismus und politischer Liberalismus (Gummersbach 1982) S. 88 - 108 und: www.ploecher.de/Material/Krit-Rat/Krit-Rationalismus.pdf*

von „Interkultureller Bildung“[21] zum Thema Klafki[22] vorgestoßen werden sollte. Davor, zumeist in der Q1, wären zentrale Themen aus den Inhaltsfeldern 3 und 4[23] zu thematisieren und dort vorab Anknüpfungspunkte zu bilden, die dann mit dem bündelnden Kerngedanken vernetzt werden können[24].

Zusammenfassend kann bis hierher gesagt werden, dass es so gelingen kann,

- dass mit Blick auf Honneths Analyse aus 1.2.1 die Pädagogik ihre Zwillingsschwester, die Demokratietheorie, wiederfindet und
- dass man es für legitimiert halten kann, hier ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ zu identifizieren und
- dass es entsprechend Sinn macht, dazu einen bündelnden demokratietheoretischen Kerngedanken ins Auge zu fassen.

2 Pädagogik und kritisch-rationalistische Demokratietheorie

Das typisch Pädagogische am Demokratischen zeigt Gerhard Himmelmann im Anschluss an Honneths Gedanken.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

2.1 ‚Ichlinge‘‘, die erleben, dass Demokratie auch eine stete Kränkung des selbstgewissen Egos ist“[25]

Damit nimmt Himmelmann ein zentrales Thema der Pädagogik in den Blick und im Speziellen eines des Pädagogikunterrichtes und der dort geforderten Inhalte zu Entwicklung, Sozialisation und Erziehung sowie zu Identität und Identitätsentwicklung.

Hierhin lassen sich mit Blick auf den Exkurs oben alle Themen von Freud/Erikson über Mead und Hurrelmann bis hin zu Heitmeyer zuspitzen, indem zunächst thematisch je einzeln sichtbar werden kann, dass das Gefühl vom kränkenden Charakter der Demokratie genauso verständlich wie andererseits falsch ist.

Gleichzeitig wird mit Blick z.B. auf die Pubertierenden deutlich, dass sich hier ein pädagogisches Problem bzw. ein Bildungsproblem stellt, das „Schlüsselproblem“-Charakter hat und so im PU etwas thematisch werden kann, das unmittelbaren Kontakt zur Erlebnis- und Erfahrungswelt der SuS hat.

Denn der Bildungsprozess, in dem diese stecken, hat ja gerade zum Ziel, Demokratie nicht mehr als Kränkung des selbstgewissen Egos zu begreifen. Dass so erlebte Welt und deren angeleitetes Erkennenlernen eng aneinanderstoßen, ist für die Pädagogik ein didaktischer Glücksfall, der sich im Verlauf der weiteren Überlegungen noch als zentral wichtig[26] erweist.

So kann das epochaltypische Schlüsselproblem „Demokratie in Gefahr“ pädagogisch zugänglich gemacht werden, indem erfolgreich erkenn- und erfahrbar wird, dass – kritisch-rationalistisch betrachtet – sich das demokratische Procedere nicht von oben herab ergibt, sondern dass es darin basiert, dass eine erfolgreich gelingende demokratische Praxis gleichberechtigt Beteiligte zu dieser Lebensart überzeugt.

So verbindet sich nach Klafki Exemplarisches, Elementares und Fundamentales im ganz konkreten Lebensvollzug mit zweifelsfreier Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung.

Himmelmann fokussiert die Bedeutung des demokratischen Erlebens unter der Überschrift **Stufendidaktische Bildung zur demokratiekompetenten Bürgerlichkeit“**[27] mit einer weiter differenzierenden Tabelle in der nächsten Spalte.

Dass „Demokratie als Lebensform“ (Spalte 1) als erlebbares grundlegendes Lebensgefühl verinnerlicht werden sollte, steht auch bei Himmelmann außer Frage, aber aus der hier vertretenen Sicht wird es nicht reichen, dieses Lebensgefühl auf die Grundschule zu beschränken. Denn dieses demokratische Lebensgefühl bildet letztlich die Erlebensbasis für alle folgenden mehr und mehr auch theoretischeren Zugriffe.

	Demokratie als Lebensform	**Demokratie als Gesellschaftsform**	**Demokratie als Herrschaftsform**
Aspekte	personale, soziale, moralische Voraussetzungen	Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit; Zivilgesellschaft	Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen, Ich-Kompetenz	soziales Lernen, soziale Kompetenz	Politik-Lernen, Politik-Kompetenz
Grundschule	xxx	xx	x
Sek. I	xx	xxx	x
Sek. II	x	xx	xxx

Insofern müsste das „xxx“ in allen Zeilen von Spalte 1 stehen und, wann immer in den anderen Spalten ein „xxx“ erreicht ist, sollte dieses Niveau gleichermaßen als Basis

[21] *Inhaltsfeld 5 nach den inhaltlichen Fokussierungen, vergl. Fußnote 2*

[22] *Inhaltsfeld 4 nach den inhaltlichen Fokussierungen, vergl. Fußnote 2*

[23] *vergl. Fußnote 2*

[24] *vergl. hierselbst 2.1*

[25] *Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Worum? Wozu? S.4 in: Edelstein/Fauser (Hrsg): Beiträge zur Demokratiepädagogik (Berlin 2004) S. 2 - 22*

[26] *ebda. S. 12 - Himmelmann gibt als Urheber dieser Sentenz Rolf Wernstedt an.*

[27] *vergl. hierselbst Punkt 2.2.4.1 und dort das Fazit am Ende des Punktes*

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

erhalten bleiben[28].

Im Sinne einer solch zunächst erlebnisbasierten und dann zunehmenden theoretischen Durchdringung kann dann in der SII der bündelnde kritisch-rationalistische Kerngedanke auch im Unterricht selbst thematisiert werden.

Zuvor standen zumeist in der Q1 die Themen im Blick, die wie in 2.1 dargestellt, die Möglichkeit bieten, sich erlebens- und erkenntnismäßig dem zu nähern, was eingangs im Dictum der demokratisch gekränkten „Ichlinge“[29] in den Blick gerückt wurde. Danach bietet sich zumeist in der Q2 im Rahmen der inhaltlichen Vorgabe „Interkulturelle Bildung“[30] die Möglichkeit, die Demokratietheorie in ihrer kritisch-rationalistischen Sicht als „Zwillingsschwester“ der Pädagogik zu thematisieren.

Dabei muss festgehalten werden, dass in der globalisierten Welt Pädagogik nicht mehr nicht interkulturell sein kann und so das Thema Interkulturelle Bildung ein guter „Tunnel“ zum Thema Identität und Bildung ist.

2.2 Herausarbeitung des kritisch-rationalistischen Demokratiezugriffs am Beispiel interkultureller Pädagogik

2.2.1 Kernproblem[31]: Überlappende und konkurrierende Wahrheitsansprüche

Im Bereich interkultureller Pädagogik lässt sich an einer Fülle von Beispielen, z.B. am Fall Hasan[32] herausarbeiten, dass das „Schlüsselproblem“ darin liegt, dass heute in der zunehmend globalisierten Welt immer mehr Menschen aller Herkünfte in einem Land zusammen leben und so Individuen aufeinander treffen, deren Ansichten darüber weit auseinandergehen, was richtig und wahr ist.

Im Fall Hasan sieht man das vor allem an einer komplett anderen Auffassung über die Rolle von Frau und Mann sowie die Rolle von Töchtern und Söhnen in der Familie.

Nicht nur aus kritisch-rationalistischer Sicht stellt sich so die Frage: Wie geht man mit dem Problem um, dass ganz Unterschiedliches für wahr und richtig gehalten wird, so dass am Ende ein friedvolles Zusammenleben dennoch möglich ist?

Hier hilft schon aus dem 18. Jahrhundert:

2.2.2 Lessings Ringparabel[33] und die Einsicht in die Unerkennbarkeit der Wahrheit

Lessings Ringparabel macht zweierlei deutlich. Einerseits ist es durchaus verständlich, dass die Menschen die Vorstellungen ihrer Eltern über das, was gut und böse bzw. richtig und wahr ist, zunächst unkritisch - Kohlbergs Moralentwicklung lässt grüßen – übernehmen. Denn das Kind wächst in einem familiären Kosmos auf und erfährt das dort Geltende als unbezweifelbar wahr. Es kann sich nur brav an seinen Eltern orientieren. Für Freud ist dieses erste Gewissen sogar eine Introjektion.

Andererseits ist hiermit aber nicht bewiesen, dass diese erste Wahrheit auch für alle anderen Menschen wahr und gültig ist. Treffen nun Personen aufeinander, die von ihren Eltern je unterschiedliche Wahrheiten mit auf Ihren Lebensweg bekommen haben, stellt sich das Problem, ob es die eine Wahrheit für alle gibt.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt,
hier ein Bild von Gotthold Ephraim Lessing

Weil es Lessing letztlich um das friedliche Zusammenleben geht, schlägt er in der Ringparabel die Zustimmung zu der Einsicht vor, dass die eine Wahrheit so wie der eine echte Ring unerkennbar sei und legt dann die Folgerung nahe, dass mangels der einen Wahrheit unter den

---

28 *ebda. S. 18*

29 *Das „xxx“ in der Spalte „Demokratie als Gesellschaftsform“ in der Zeile Sek. I ist so gesehen ein wichtiger Hinweis für den PU in der SI, der ja vor allem erfahrungsgestütze diesbezügliche Phänomene schon einmal in einen Blick nehmen kann, der dann in der SII noch stärker pädagogisch gedanklich durchdrungen werden kann.*

30 *vergl. ebda. S. 4 und 12*

31 *vergl. Fußnote 2*

32 *Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Weinheim & Basel 1/1985 bis 6/2007) S. 56*

33 *Bubolz, Fischer (Hrsg): Kursbuch Erziehungswissenschaft (Berlin 2010) S. 450ff*

vielen Wahrheiten (demokratisch) darum zu ringen sei, was je aktuell in einer sozialen Gemeinschaft als vorläufig gültig gelten soll.

Diese Debatte vor dem Richterstuhl des weisen Richters in Lessings Theaterstück habe ich schon oftmals auch in der SI frei nachspielen[34] lassen.

Angesichts vieler aktueller Ereignisse macht Lessings Ringparabel im Theaterstück „Nathan der Weise“[35] aus dem Jahre 1779 erschreckend deutlich, wie lange schon und immer wieder der vermeintliche Glaube an die e i n e Wahrheit den Frieden bedroht sowie zu Leid, Krieg und Tod führt.

Diesen Ratschlag aus den Tiefen des 18. Jahrhundert, dass absolute Wahrheitsansprüche und so formierte Letztbegründungen in die Irre führen, hat Ralf Dahrendorf 1964 formelhaft auf den Punkt gebracht.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt,
hier ein Bild von Ralf Dahrendorf

2.2.3 Dahrendorfformel: Freiheit : Ungewissheit = Unfreiheit : Gewissheit

In seinem berühmten Aufsatz über „Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie“[36] stellt Dahrendorf diese Formel auf: Ungewissheit verhalte sich zu Freiheit wie Unfreiheit zu Gewissheit. Er schreibt:

„Die Ethik der Ungewißheit ist die Ethik der Freiheit. Die Ethik der Freiheit ist ihrerseits eine Ethik des Konfliktes, des ertragenen und gebändigten Antagonismus (...) Wenn die Ethik der Ungewißheit die Ethik der Freiheit ist und wenn wir meinen, daß die Ethik der Freiheit sowohl die dem Menschen würdigste als auch die fruchtbarste unter konkurrierenden moralischen Positionen ist, dann scheint mir die Annahme der Ungewißheit als Horizont unseres Lebens notwendig. Die Frage ist also nicht, ob einer meint, daß wir Gewißheit haben können im Hinblick auf Wahr und Unwahr, Gerecht und Ungerecht; die Frage ist vielmehr, ob einer die freie, dynamische Gesellschaft und eine ihr entsprechende Wissenschaft will oder nicht.

In dieser moralisch-politischen Entscheidung ist das erkenntnistheoretische Problem (der Frage nach der Erreichbarkeit von Gewissheit) bereits (...) vorentschieden. (...) Weil wir das Wahre und das Gerechte nicht erkennen können, brauchen wir in Wissenschaft und Politik die lebendige Auseinandersetzung. Diese kann nur gelingen, wenn sie in bestimmte Institutionen gebannt wird. Die Institutionen der kritischen Wissenschaft und der repräsentativen Demokratie verlangen als Voraussetzung des Fortschritts die Welt der Freiheit und sind damit das Ziel selbst, um dessentwillen wir Wirtschaft und Politik betreiben“ [37]

Dahrendorf bezieht hier eine ganz klare Position. Er ist nicht betrübt über unauffindbare Gewissheit, sondern empfindet sie im Gegenteil als Glücksfall für all die, die frei mit anderen zusammenleben wollen.

Fast unerträglich ist ihm, sich vorzustellen, dass u.U. jemand auftauchte, der mit einer gelungenen Letztbegründung das freie Denken beenden könnte. Andererseits ist er sich aber auch sicher, dass das nicht geschehen werde. Denn seine profunden Kenntnisse in der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie lassen alles andere als Gewissheit erwarten[38].

Dahrendorf verabschiedet sich so konsequent vom Letztbegründungsdenken und geht von dem aus, was er will, nämlich frei mit anderen Freien zusammenzuleben. Entsprechend stellt sich der Gemeinschaft der Freien die zentrale demokratische Schlüsselfrage:

Was ist die Bedingung der Möglichkeit für ein gelingendes Zusammenleben der Freien?

Die Antwort ist mit der Kraft der Logik der Dahrendorfformel zwingend: **Prinzipielle Ungewissheit.**

Mit Zuspitzung auf eine demokratisch zentrale Schlüsselfrage ist das „epochaltypische Schlüsselproblem“[39] „Demokratie in Gefahr“ **exemplarisch** im Blick. Die Antwort kann in jeder Schulsituation **elementar** erfahren werden, in der „Elementardemokratische Fähigkeiten“[40] gelingend gelebt werden. Für Beteiligte an solch demokratisch gelingenden Lehr-Lern-Prozessen wird dabei **fundamental** erlebbar, dass individuell so gelebte Gegenwart ihre jeweiligen Zukunftsperspektiven überzeugend festigt.

Das die Überzeugung letztlich Festigende ist die gelingende Praxis, nicht die Ableitungen aus der Dahrendorfformel. Letztere können die Prinzipien dieser Praxis nur klären und rational für diese werben.

So stellt sich auch grundsätzlich die Frage nach der Rolle von Logik, Rationalität und Vernunft.

2.2.4 Rolle der Rationalität im freien Zusammenleben der Demokraten

Wenn die hier vertretene kritisch-rationalistische Demokratiesicht in Gewissheit fußende Letztbegründungen konsequent meiden will und sich dafür auf die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit einer gemeinsam bestimmten demokratischen Praxis konzentriert, dann

---

34 *Lessing, Gotthold Ephraim: Nathan der Weise (1779), z.B. in Reclams Universalbibliothek (Stuttgart 2013)*

35 *vergl. http://www.ploecher.de/PU/40.19/*

36 *Lessing, Gotthold Ephraim: Nathan der Weise (1779), z.B. in Reclams Universalbibliothek (Stuttgart 2013)*

37 *Ralf Dahrendorf: Über Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie in: Delius/Patzig (Hrsg.): Argumentationen. Festschrift für Josef König (Göttingen 1964)*

38 *ebda. S. 65f*

39 *„Wie hatte Einstein gesagt: ‚Falls Gott die Welt geschaffen hat, war seine Hauptsorge sicher nicht, dass wir sie verstehen können.‘“ – zitiert nach: Wagner, Lorenz: Der Junge, der zu viel fühlte (München 2/2018)*

40 *vergl. hierselbst Punkt 1.2.2*

muss auch die Rolle der Rationalität entsprechend ausgewiesen werden.

Rationalität ist in diesem Zusammenhang nur ein Mittel, um friedlich zwischen den ungewissen Positionen der Einzelnen erfolgreich zu einer gemeinsam akzeptierten Praxis zu kommen. Unter genau diesem Erfolgsdruck steht sie. Sie gilt nicht aus sich heraus, ist nicht letztbegründet und kann nichts letztbegründen.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt,
hier ein Bild von Sir Karl Popper vor dem Hintergrund
seines Buchtitels:
"THE OPEN SOCIETY AND ITS ENEMIES"

2.2.4.1 Rationalität bei Karl Popper

Genau das belegt auch das folgende Zitat von Karl Popper:

„Die rationalistische Einstellung ist dadurch charakterisiert, daß dem Argument und der Erfahrung große Bedeutung zugemessen wird. Aber weder ein logisches Argument noch die Erfahrung reichen aus zur Begründung der rationalistischen Einstellung; denn nur Menschen, die bereit sind, Argumente und Erfahrungen in Betracht zu ziehen (und die daher bereits die rationalistische Einstellung angenommen haben) werden von ihnen beeindruckt werden.

Das heißt, daß man zuerst eine rationalistische Einstellung annehmen muß und daß erst dann Argumente und Erfahrungen Beachtung finden werden; woraus folgt, daß jene Einstellung nicht selbst auf Argumente und Erfahrungen gegründet werden kann (...).

Aber es bedeutet, daß ein Mensch, der die rationalistische Einstellung annimmt, so handelt, weil er, ohne rationale Überlegung, einen Vorschlag, einen Entschluß, einen Glauben oder ein Verhalten akzeptiert hat, das daher seinerseits irrational genannt werden muß. Was immer es auch sein mag - wir können es einen irrationalen Glauben an die Vernunft nennen." [41]

Dieser „Entschluß"[42], den je besseren Weg für soziale Gemeinschaften – „ohne Keule" – durch einen rationalen Disput der Beteiligten zu finden, kann so auch als Bedingung der Möglichkeit eines freien und vor allem friedlichen Zusammenlebens gesehen werden.

Auf diesem Hintergrund definiere ich Rationalität seit Langem so:

„Rationalität ist ein Vorschlag zur Lösung des Problemlösungsproblems , dessen vorläufige Gültigkeit von der weiteren gemeinsamen Akzeptanz praktischer Problemlösungen und der Art und Weise ihrer Lösung abhängt." [43]

In diesem Zitat könnte man den Begriff Rationalität auch durch den Begriff Demokratie ersetzen.

Fazit: Der Entschluss, Demokrat sein zu wollen und gemeinsame Probleme unter Anerkenntnis des Prinzips der Ungewissheit untereinander friedlich rational auszutragen, ist klar freiwillig, hat nichts extern Letztbegründetes, wohl aber etwas, das nach Beitritt zur Gemeinschaft der Freien ebenso klar gilt, aber auch nur im Fall des andauernd praktischen Gelingens.

Denn wenn Demokraten es nicht schaffen, sowohl untereinander als auch für von außen Hinzukommende eine gelingende demokratische Praxis zu produzieren, lösen sich rasch alle Bewegründe auf, sich den Freien anzuschließen.

Demokratie ist ein fragiles Gebäude, ist „nur" ein Übereinkommen, das im Blick auf sein Überleben zum Erfolg verdammt ist.

2.2.4.2 Rationalität bzw. Vernunft bei Immanuel Kant

Dass das demokratische Projekt sich nur selbst erhalten kann, ist nun hinlänglich hergeleitet. Dazu kann auch Immanuel Kant, der große Akrobat im Reich der Vernunft nichts Zwingendes sagen, wohl aber warnend darauf aufmerksam machen, dass es klug sei, wenn man letztbegründende Tyrannei vermeiden wolle, nach dem Motto zu verfahren:

„Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!" [44]

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt,
hier ein Bild von Immanuel Kant

Denn kein Verstand – so könnte man ergänzen – ist in der Lage, für alle Gewissheit zu produzieren.

Kants Aufforderung, sich entsprechend einzumischen und sich nicht unmündig gängeln zu lassen, steht zentral in seinem berühmten Satz:

---

41 *vergl. hierselbst Punkt 3.3*

42 *Karl Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 2 (Bern/München 1958) S. 283f*

43 *ebda.*

44 *Löcher, Peter: Der Kritische Rationalismus aus einer durch Imre Lakatos geprägten Sicht, S. 88-108 in Hansen, Klaus (Hrsg): Kritischer Rationalismus und politischer Liberalismus (Gummersbach 1982) und: www.ploecher.de/Material/Krit-Rat/Krit-Rationalismus.pdf*

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines Anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Heb Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung." [45]

Kants Warnung für Demokraten ist demnach, sich nicht freiwillig und sehenden Auges wieder in die selbstverschuldete Unmündigkeit zu manövrieren, indem sie das demokratische Projekt nicht in der Erfolgsspur halten.

Einem vernunftbegabten Wesen, das wir sein können, sollte das in Kenntnis all der hier ausgerollten Gedanken nicht widerfahren müssen.

Und noch einen Ratschlag hat Kant für mutig Mündige parat, bevor sie dann „übermutig" werden und das Prinzip der Ungewissheit aus dem Auge verlieren.

Kant nennt es den kategorischen Imperativ und er formuliert:

„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde." [46]

Das ist zweifelsfrei Kohlberg[47] Stufe 6. Wachsen muss diese Position aber aus zuvor erlebter Praxis. Als eine Vorstufe dazu wäre das zu sehen, was unsere Omas oder der Volksmund schon immer so ausdrücken:

„Was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinem Anderen zu!"

Das ist Kohlberg Stufe 4.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

Bei Rosa Luxemburg[48] heißt es, dass die Freiheit immer die Freiheit der Andersdenkenden sei und in meiner Klasse in der SI stand immer auf einem Plakat neben der Tafel:

„Meine Freiheit endet dort, wo deine beginnt" [49]

Alle Zitate wollen den Fokus immer wieder auch darauf lenken, in praktischen Debatten bewusst die Frage regulierend mitzudenken, was die Bedingungen der Möglichkeit sind, selbst genau so viel beitragen zu können, wie es Anderen auch ermöglicht ist. Denn nur so erhält sich auf Dauer auch die Akzeptanz der großen regulativen Ideen. Kant fasziniert und überzeugt nur, wenn ich lebenspraktisch erfahren habe, was er empfunden daran Geniales auf den Punkt gebracht hat.

Wenn es Schule nicht gelingt, eine Praxis zu inszenieren, in der das zuvor Dargelegte exemplarisch, elementar und fundamental erlebbar wird, fehlt ein u.U. entscheidender Beitrag zum Fortbestehen des demokratischen Projekts.

Auch das Bundesverfassungsgericht könnte höchstens hinhaltend demokratieverteidigend wirken, wenn die Demokraten nicht nachhaltig eine demokratisch gelingende Praxis hinbekommen.

Wie an demokratisch verfassten Rechtssystemen „geschnippelt" wird, können wir in vielen europäischen Ländern und in den USA sehen und auch die Rolle des Bundesverfassungsgerichtes, durch einfaches Gesetz[50] festgelegt, könnte mit einfacher Mehrheit arg beschnitten werden, wie AFD-Juristen süffisant betonen.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

2.3 Zwischenfazit: Kompromiss als demokratischer "Königsweg"

Einerseits hat mangels Gewissheit glücklicherweise Freiheit eine Perspektive und andererseits ist aus Gründen prinzipieller Ungewissheit eine stete Debatte darüber erforderlich, wohin die Gemeinschaft der Freien ihren Weg plant, der am besten dann gelingt, wenn sich aus den Vorschlägen der Vielen ein für alle klügere Kombination ergibt. Diese kann als das derzeit Bestmögliche akzeptiert werden und so allen Beteiligten ein Gefühl der Selbstwirksamkeit im Sinne von Mitwirksamkeit vermitteln.

Am Ende wird es immer darum gehen, einen fairen Kompromiss zu finden, der im Sinne einer gelingenden demokratischen Praxis dann besser gelingt, wenn ausgehend von der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit einer gemeinsamen Problemlösung eine Debatte geführt wird, die

- Letztbegründungen meidet,
- Gegensätze positiv als Vorschlagsvielfalt begreift und
- mit rationalen Methoden diskursiv vorgeht.

Insofern könnte man folgern, dass es eigentlich keiner

---

45 *zitiert nach einem der vielen GL-Bücher in der Sekundarstufe I.*

46 *vergl. ebda.*

47 *Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant, Werkausgabe, 12 Bände (Frankfurt a. M. 2000) Bd. VII, S.51.)*

48 *vergl. https://de.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg*

49 *vergl. http://www.zitate-online.de/sprueche/historische-personen/18463/die-freiheit-ist-immer-die-freiheit-des-andersdenkenden.html*

50 *http://www.gutefrage.net/frage/von-wem-stammt-das-zitat--meine-freiheit-endet-dort-wo-die-freiheit-des-anderen-beginnt*

Konfliktdidaktik bedarf, sondern heute eher eine Kompromissdidaktik vonnöten ist. Denn der Begriff Konflikt denkt nicht zwangsweise den Kompromiss mit, wohl aber denkt der Begriff Kompromiss den des Konfliktes mit, weil er ohne Letzteren gar nicht notwendig wäre.

Aber damit ist bereits die Grenze zum nächsten Gliederungspunkt überschritten, an dessen Ende dann auch wieder die Interkulturelle Bildung unmittelbar in den Blick rückt.

3 Folgerungen für die Zwillingsschwester“[51] Pädagogik und ihr Bildungsideal

Das demokratische Projekt, das sich nur selbst in gelingender Kompromisspraxis erhalten kann, verlangt, wenn wir an die denken, die in dieses Projekt hineinwachsen sollen, mutig Mündige, die jedoch zunächst erlebend erfahren müssen, dass es - mit Himmelmann gesprochen - zu nichts führt, den „Ichling“ zu geben, der Demokratie als „stete Kränkung seines selbstgewissen Egos“ erlebt[52].

Zumindest die „Debattenkultur“ im Internet zeigt, dass wir uns eher in einer Zeit der „Ichlinge“ als in einer Zeit der „Kompromisslinge“ befinden. Hinter diesem zeittypischen Thema steckt jedoch tiefer liegend das eigentliche, das typische oder genuine pädagogische Problem. Das ist das:

3.1 Bildungsproblem

Aus der bislang entwickelten Sicht wird hier zunächst einmal das zugehörige Ziel in den Blick genommen.

3.1.1 Bildungsziel

Hier ist entsprechend nach den Bedingungen der Möglichkeit zu fragen, wie es gelingen kann, am Ende des Prozesses zu einem mutig mündigen Kompromissschmied zu kommen, der sich aus dem Erleben von Mitwirksamkeit in der Gemeinschaft seiner Mitmenschen genau dabei in einer Win-Win-Situation fühlt:

Beide haben Freude aneinander. Der Einzelne weiß, dass ihn die Anderen, so wie er sich auf sie einlassend gebildet hat, benötigen und schätzen und die Anderen schätzen diesen Einzelnen als ein Mitglied, auf das sie so nicht mehr verzichten möchten.

Dieses Zielideal löst das ein, was Hans-Christoph Koller beim Pädagogiklehrertag 2018 im Anschluss an die Darstellung der Bildungstheorie Klafkis kritisch als noch zu lösendes Problem darstellt.

Koller kritisiert, dass Klafkis Blick auf Selbst- und Fremdbestimmung letztlich dichotomisch gedacht sei, in dem Sinne, dass das eine und das andere sich wechselseitig ausschlössen, obwohl doch Selbstbestimmung - so Koller - immer eine Spur Fremdbestimmung beinhalte.[53]

Aus solch dichotomischer Perspektive käme man dann auch eher zu eine Konfliktdidaktik, die das Selbst gegen das Fremde stärken will, während hier eine Kompromissdidaktik im Visier ist, eben weil zwischen den Polen selbst und fremd ein Win-Win möglich ist.

Diese Möglichkeit zeigt sich in der Theorie G.H. Meads besonders gut. Er kann deutlich machen, dass die kritisierte Dichotomie von Fremd- und Selbstbestimmung so eigentlich nicht existiert und somit Demokratie dem Kommunikationswesen Mensch nicht fremd, sondern eigentlich zu eigen ist.

Denn das von Mead ins Auge gefasste SELF entsteht aus einem Wechselspiel von I und ME, wobei das I nicht ohne das ME kann und umgekehrt, so dass die Quintessenz dieser Theorie, dass der Andere unser natürlicher Freund und nicht unserer natürlicher Gegner ist[54], richtig ist, während das Lamento derjenigen, die die Anderen nur als Hinderungsgründe für ihre Selbstverwirklichung betrachten, unangebracht ist.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

3.1.2 Bildungsanfang

Damit kehren wir wieder zum trügerischen Selbstbild der Ichlinge zurück, die sich durch Demokratie in ihrem selbstgewissen Ego gekränkt fühlten[55].

Dieses durchaus verbreitete Gefühl und entsprechend respektloses Auftreten gegenüber demokratischen Kompromissen und Andersdenkenden weist einerseits in orientierungsschwieriger Zeit auf eine Gewissheitssehnsucht hin, aber andererseits eben auch darauf, dass am Anfang des Bildungsprozesses sich alles andere als das Prinzip der Ungewissheit in den ersten elementaren Erfahrungen zeigt.

Denn alle Wege zum hier angestrebten Ziel beginnen in der Sprache Dahrendorfs mit einer ersten Gewissheit bzw. einer ersten Wahrheit, der aus diesem Grund etwas Absolutes anhaftet und eben nicht etwas, das wie natürlich auf das Prinzip der Ungewissheit zuläuft.

3.1.2.1 Lessing[56]

Lessing illustriert diesen Gedanken elementar erlebbar in der Situation der drei Brüder, die alle die volle Berechtigung hätten zu glauben, den einen wahren Ring erhalten zu haben.

Insofern geraten alle Kinder aller kulturellen und religiösen Hintergründe, die zunächst noch bunt und friedlich

---

[51] *vergl. https://www.gesetze-im-internet.de/bverfgg/BJNR002430951.html*

[52] *vergl. hierselbst Punkt 1.2.2*

[53] *vergl. hierselbst Punkt 2.1*

[54] *vergl. Koller, Hans-Christoph: Wolfgang Klafkis Bildungstheorie. Darstellung und kritische Würdigung S. 18-32 in: ZS Pädagogikunterricht, Jg. 39, Heft 1, April 2919, S. 30f*

[55] *Wie dieses Ergebnis im Detail mit Mead hergeleitet werden kann, wird auch in einem anhängenden Unterrichtsvorschlag dargelegt, s.a. http://www.ploecher.de/Material/Mead/Mead-Demokratische-Identitaet.pdf und zugehörige Folien unter: http://www.ploecher.de/PU/40.19/*

[56] *vergl. hierselbst Punkt 2.1 und Punkt 3*

miteinander spielen, immer dann in eine problematische Lage, wenn die Wahrheitsansprüche ihrer jeweiligen Hintergründe irgendwann hart aufeinandertreffen.

Sobald das spürbar wird, schlägt die Stunde der Demokraten, die nach dem hier entwickelten Gedanken wissen, dass neue Demokraten nur dann zu gewinnen sind, wenn es den Erziehenden gelingt, eine erlebbare Praxis zu inszenieren[57], in der Gegensätze zu erfolgreichen Kompromissen führen.

Das beginnt am besten so früh wie möglich. Denn schon bei kleinen Gegensätzen „Wer bekommt das rote Förmchen?" geht es aus hier entwickelter Sicht stets darum, in gegenseitigem Verständnis einen für beide Seiten überzeugenden praktischen Kompromiss zu finden.

Schon hier müsste, obwohl die Kritik von Letztbegründungen bei Lernenden noch keine Rolle spielen kann, bereits erfahrbar gemacht werden, dass es letztlich erfolgreich ist, die Sache ganz pragmatisch von der Lösung eines konkreten gemeinsamen Problems her anzugehen.

So vorgebildet fällt es dann später leichter, auch in solchen Fragen, in denen Letztbegründungen aller Art stärker durchschlagen, einen zielführenden, weil Ungewissheit voraussetzenden, Debattenzugang zu finden.

3.1.2.2 Freud

Im Blick auf die Entfernung von Ausgangspunkt und Zielpunkt ist Freud ausgangsseitig radikal. Bei ihm hat das erste Gewissen, die erste Wahrheit, Neurosencharakter, ist ein introjiziertes ÜBER-ICH. Dem Bildungsprozess könnte sich so keine schwierigere Aufgabe stellen.

Andererseits weisen Freuds Vorschläge für die phallische Phase auf all das hin, was hier zum Thema Kompromiss zwischen gegensätzlichen Positionen favorisiert wird.

Das sieht auch Lothar Krappmann[58] so. Dem kleinen Kind zeige sich mit dem Gegensatz Mann-Frau ein erster eher unüberwindlicher Gegensatz. Der frühe Umgang damit präge das Verhalten bei aufeinandertreffenden Gegensätzen, Letztbegründungen und vermeintlichen Wahrheiten. Dazu schreibt er:

> *„Es ist zu vermuten, dass die Mutter gerade dann die der jeweiligen Entwicklungsphase des Kindes angemessenen Lernprozesse initiieren wird, wenn sie trotz affektiver Zuwendung zum Kind auch die Bindung zu ihrem Ehemann betont und daher die wachsende Selbstständigkeit des Kindes begrüßt. Durch den Wert, den die Mutter der Beziehung zu ihrem Mann beimisst, weist sie das Kind auf den Vater als Interaktionspartner hin und bereitet zugleich die ödipale Krisenkonstellation mit vor, bei deren Aufarbeitung das Kind schließlich einen bedeutsamen Schritt zur Lösung von beiden Elternteilen vollzieht."* [59]

So sei Ambiguitätstoleranz gleichzeitig erleb- und erwerbbar, die dem einzelnen die Möglichkeit biete, selber stärker ins Spiel zu kommen.[60] Aus Sicht dieser Abhandlung wäre hier zu formulieren:

Nach dem Erleben einer zweiten „Wahrheit", der väterlichen Wahrheit, wird nun nach dem Motto „Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte" das Ins-Spiel-Bringen einer dritten Wahrheit deutlich leichter, weil sich mit dem Gebrauch des Plurals beim Begriff Wahrheit, dieser entscheidend relativiert hat.

3.1.2.3 Kohlberg

Auch hier haben die ersten Moralvorstellungen eher den Charakter der einen Wahrheit. Die ersten Beziehungspersonen setzen noch nicht hinterfragbare „wahre" Gültigkeiten.

Der Prozess zu einem Postkonventionalisten der 6. Stufe ist weit, am besten in der Just Community zu gewinnen und dann erreicht, wenn man derart Mitglied einer moralischen Community sein kann, dass man zu deren Gemeinschaftsmoral eigenständig kritisch und gleichzeitig loyal steht.

Aus der hier vertretenen Perspektive könnte man auch sagen, es ist demokratisch gelingende Praxis, wenn exemplarisch immer wieder in Schullebenssituationen das Elementare der Dahrendorfformel fundamental zu demokratisch aktiver Überzeugung wird. Das könnte z.B. in einer Schule geschehen, die den Prinzipien der Just Community folgt[61].

3.1.3 Zwischenfazit: Bildungsprozess zur Mündigkeit

Hier wird deutlich, dass am Anfang des Bildungsprozesses in Kantscher Diktion nicht selbstverschuldete Unmündigkeit steht, während am Ende sehr wohl mutige Mündigkeit gefordert ist.

Aufgabe der Pädagogik ist demzufolge, dass die Heranwachsenden entsprechende erzieherische Hilfen erhalten, die früh die Verhaltensmuster einüben, mit denen das Ziel der Selbstständigkeit in demokratischer Verantwortung realistisch erreichbar ist.

So gesehen erweist sich Pädagogik deutlich als „Zwillingsschwester"[62] der Demokratietheorie, zumal aus letzterer hier klar abgeleitet werden konnte, dass nur ein Prozess gelingender demokratischer Praxis, dessen Inszenierung Sache der Pädagogik ist, mutig Mündige zu dieser Haltung überzeugen kann, die allein aus theoretischer Behandlung nicht gelingt. Die Theorie kann vielleicht dabei helfen, einen Einbürgerungstest zu bestehen, nicht aber überzeugter Demokrat zu werden.

Insofern zeigen nun auch die in der Folge dargelegten elemetardemokratischen Fähigkeiten und Bereitschaften, dass Demokratietheorie und Pädagogik „Zwillingsschwestern"[63] sind.

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

---

57 *vergl. hierselbst Punkt 2.2.2*

58 *Hier ergibt sich auch eine Parallele zu Gerd E. Schäfers Postulat, das Spiel zu einer zentralen Lernbasis zu machen und dazu: http://www.ploecher.de/Material/Schaefer/Welt-Sprache-Spiel.pdf*

59 *Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität (Stuttgart 1969)*

60 *Ders.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse in: Redaktion b:e (Hrsg.): Familienerziehung, Schichtung und Schulerfolg (Weinheim 1972) S. 161-183*

61 *vergl. ebda.*

62 *vergl. http://www.ploecher.de/PU/40.19/*

63 *vergl. hierselbst Punkt 1.2.2*

Wenn ich nur darf,
wenn ich soll,
aber nie kann,
wenn ich will,
dann mag ich auch nicht
wenn ich muss.

Wenn ich aber darf,
wenn ich will,
dann mag ich auch,
wenn ich soll,
und dann kann ich auch,
wenn ich muss.

Denn schließlich:
Die können sollen,
müssen wollen dürfen

(Graffito vom Berliner Alexanderplatz)

3.2 Elementardemokratische Fähigkeiten und Bereitschaften

Diese Fähigkeiten und Bereitschaften leiten sich aus den hier angestellten kritisch-rationalistischen Überlegungen und aus den Bezügen zu den inhaltlichen Vorgaben ab. Denn sie sind Antworten auf die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit, unter der der o.g. Bildungsprozess erfolgreich pädagogisch inszeniert werden:

Fähigkeit und Bereitschaft,

- in der strittigen Diskussion rational[64] zu argumentieren,
  - » d.h., sich der besseren Einsicht zu beugen und nicht am eigenen Interesse zu kleben und wider alle Einsicht daran festzuhalten und so gleichzeitig Rationalität als friedliches Problemlösungsmittel[65] fortzuentwickeln und praktisch zu beweisen.
- Vielfalt als positiv zu betrachten und Einfalt zu meiden,
  - » d.h., den Anderen als Quelle besserer Erkenntnis zu betrachten, ihm zuzutrauen, auch Recht haben zu können, und sich selbst nicht wichtiger als andere zu nehmen und so den Anderen grundsätzlich als natürlichen Freund[66] zu betrachten
- das eigene Handeln stets auch aus der Perspektive[67] des betroffenen Anderen zu betrachten,
  - » d.h., nur das zu tun, was auch Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung[68] die auch mich trifft, werden könnte, bzw. nur das zu tun, was man auch von Anderen zugefügt bekommen wollte[69].
- nach der Bedingung der Möglichkeit[70] dessen zu fragen, was wir gemeinsam wollen,
  - » d.h., nicht vornehmlich nach Vorgaben externer Autoritäten zu fragen, sondern sich seines eignen Verstandes zu bedienen und sich nicht in selbstverschuldete Unmündigkeit zu begeben[71];
  - » d.h. genauso auch, die strittigen Diskussionen nicht auf der Meta-Ebene der Ideen und Philosophien zu führen, sondern auf der Ebene alltäglich funktionierender praktischer Problemlösungen[72].

Wenn an diesen elementardemokratischen Fähigkeiten[73] das schulische Zusammenleben schon früh ausgerichtet ist, es in allen Schullebenslagen spürbar wird und es nicht nur Gegenstand einzelner Unterrichtseinheiten ist, dann wird das erlebbar, was Himmelmann „Demokratie als Lebensform“[74] und Demokratie als Gesellschaftsform“[75] nennt. Diese Erfahrung bildet dann die Basis für zunehmend auch theoretischere Zugriffe z.B. bei der inhaltlichen Vorgabe „Interkulturelle Bildung“[76], genauso allerdings auch bei „Identität und Bildung“[77].

Erfolgsentscheidend bleibt aber immer eine gelingende demokratische Praxis. Denn das Paradoxon des Zieles „Du sollst mündiger Demokrat sein wollen“ kann nur durch eine gelingende demokratische Praxis aufgelöst werden, die - von Pädagogik inszeniert - der Zielgruppe am eigenen Leben erfahrbar macht, dass die demokratische Art, gemeinsame Probleme zu lösen, die Lebensart ist, der man sich überzeugt freiwillig verschreiben will.

So darf das Demokratische nicht aus der Perspektive betrachtet werden, dass irgendwie alles geht und es erste Demokratenpflicht sei, schön neutral[78] zu sein. Vielmehr muss ins Auge gefasst werden, sich aktiv für diese Lebensart einzusetzen und stark zu machen. Denn das ist letztlich, sofern erfolgreich umgesetzt, die Bedingung der Möglichkeit demokratischer Existenz.

3.2.1 Beispiel: Interkulturelle Bildung

Dieser Zusammenhang kann **exemplarisch** besonders gut am Beispiel der interkulturellen Pädagogik bzw. an der Integrationsdebatte um Flüchtlinge aus Ländern mit ziemlich konträren Wertvorstellungen und Wahrheitsansprüchen **elementar** verdeutlicht werden.

Vor allem diejenigen, die ihre Wahrheitsansprüche aus religiösen Letztbegründungen gewinnen, schauen sehr oft auf die sogenannten „Ungläubigen“ herab.

Mit Blick auf die o.g. Forderung nach aktivem Einsatz muss aber deutlich gemacht werden, dass hinter der hier eingeräumten Religionsfreiheit mehr steckt als ungläubige Neutralität. Denn hier wird demokratisch ebenfalls aus **fundamentaler** oder tiefer Überzeugung gedacht

64 *ebda.*
65 *vergl. hierselbst Punkt 2.2.4*
66 *vergl. hierselbst Ende Punkt 2.2.4.1 „Problemlösungsproblem“*
67 *vergl. hierselbst Punkt 3.1.1, gegen Ende*
68 *vergl. hierselbst Punkt 3.2.1.2 Seyran Ates*
69 *vergl. hierselbst Punkt 2.2.4.2 Kategorischer Imperativ*
70 *vergl. hierselbst Punkt 2.2.4.2 „Omas goldene Regel“*
71 *vergl. hierselbst Punkt 2.2.3, Fettdruck am Ende des Punkte*
72 *vergl. hierselbst Punkt 2.2.4.2*
73 *vergl. hierselbst Punkt 2 und 2.3: gelingende demokratische Praxis*
74 *An dieser Stelle kann auch gut und gerne auf Lothar Krappmanns Grundqualifikationen zurückgegriffen werden, die dieser in seinen „Soziologischen Dimensionen der Identität“ 1969 entwickelt hat:*
Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Empathie, alle mit einhergehender Bereitschaft, sich mutig zu präsentieren und dabei eine Sprache zu nutzen und zu beherrschen, die analytisch klar im Feld der Rollendistanz die Dinge kühl auf den Punkt bringen und im Feld der Empathie reflexiv einfühlsam Verständnis für den Anderen spiegeln kann. S.a.: http://www.ploecher.de/PU/40.19/
75 *vergl. hierselbst Punkt 2.1*
76 *vergl. ebda.*
77 *s. Fußnote 2*
78 *vergl. ebda.*

und gehandelt. Das muss überzeugten Demokraten zugestanden und von diesen ebenso einfordernd vertreten werden, wie der folgende Exkurs zum Thema Interkulturelle Bildung zeigt:

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

3.2.1.1 Exkurs: Der Glaube" der Ungläubigen"

Demokraten sind keine „Ungläubigen"! Denn Demokraten und Freiheitsliebende, die sich mit Lessings und Dahrendorfs Überlegungen im Rücken für ein freies gleichberechtigtes Leben aller und so für ein gegenseitig respektvolles Miteinander entschieden haben, sind tief überzeugt von der Unerkennbarkeit der Wahrheit bzw. glauben in der Diktion dieses Exkurses an das Prinzip der Ungewissheit, weil sich so die Bedingung der Möglichkeit für ein freies demokratisches Leben eröffnet.

Dieser „Glaube", der hier in seinem Kern transparent dargelegt wurde, behauptet bis zum Beweis des Gegenteils von sich, dass aus ihm nur Friedfertigkeit ableitbar ist. Denn seine logischen Folgen sind persönliche Freiheit, Selbstbestimmung, gegenseitiger Respekt und Wertschätzung des Anderen.

Das stellt auch die Gottgläubigen bzw. die, die mit externen Letztbegründungen argumentieren, vor die Forderung, auch ihren Glaubens- oder Überzeugungskern gleichermaßen diskutabel offenzulegen,

- damit sichtbar werden kann, dass aus ihrer Letztbegründung ebenfalls nur Friedfertigkeit ableitbar ist, und
- damit eindeutig klar ist, dass es verboten und logisch zwingend unmöglich ist abzuleiten, Andersdenkende zu missachten und sie ggfs. auch physisch zu bekämpfen.

Das könnte ein spannender Dialog werden: Die prinzipiell Ungewissen zusammen mit den Gewissen an einem Tisch. Die, die auf religiöse, ethnische, politische oder philosophische Letztbegründungen bauen, zusammen an einem Tisch mit denen, die von der Lösung gemeinsamer Problem her denken. Beide auf der Suche nach einem Modus Vivendi, der Gewalt unmöglich macht und Frieden und gegenseitigen Respekt zwingend zur Folge hat.

An dem Tisch hätten es die prinzipiell Ungewissen bzw. die Demokraten argumentativ durchaus leichter als die prinzipiell Gewissen religiöser oder anderer Letztbegründungsherkünfte. Denn die Ungewissen handeln das, was gelten soll, stets unter Gleichen immer wieder neu aus. Die Gewissen handeln nicht stets neu untereinander aus, was gelten soll, sondern lassen sich diese Fragen von außen aus religiösen oder ähnlich idealisierten Instanzen beantworten. Dabei geraten sie häufig schon untereinander[79] darüber in Streit, wer denn der sei, der die externe Antwort richtig verstanden habe bzw. das Interpretationsmonopol besitze.

Treffen dann im Speziellen noch unterschiedliche Religionen aufeinander, die ohnehin unterschiedliche Wahrheiten zur Antwort bekommen haben wollen, wird es wie die Weltgeschichte von den Kreuzzügen bis zum sogenannten „Islamischen Staat" dramatisch belegt, schwer mit gegenseitigem Respekt, Toleranz und Frieden.

Ganz offenbar sind Systeme, in denen die Wahrheitsfrage nicht von allen, sondern von dem Einen beantwortet werden, nicht natürlich immun gegen Missachtung Anderer. Daraus erwachsen dann immer wieder alltägliche Intoleranz und letztlich so legitimierte Gewalt gegen Andere.

Fazit: Hinter die Dahrendorfformel[80] zurückzufallen, ist intellektuell und praktisch eine Katastrophe.

3.2.1.2 Seyran Ates[81]: Transkulturelle Werte - Leitkultur als Streitkultur

Seyran Ates, eine von muslimischen Hardlinern mit dem Tod bedrohte Frauenrechtlerin, die vehement dafür eintritt, sich nicht darauf verlassen zu wollen, dass die unterschiedlichen Wahrheiten der Kulturen auf Dauer in einer Gesellschaft parallel und gleichzeitig friedlich gelebt werden können[82], tritt deshalb dafür ein, dass oberhalb dieser konkurrierenden Kulturen Werte erstritten werden müssten, die erfolgreich regelten, wie der Streit der Wahrheiten rational, wie Popper vorschlagen würde, geregelt werden könne. Diese Werte nennt Ates transkulturelle Werte[83].

Diese wiederum machen nur dann praktisch Sinn und können Gültigkeit erlangen, wenn sie das leisten, was oben als gelingende demokratische Praxis dargelegt wurde.

Oberhalb der konkurrierenden Kulturen benötigen wir nach Ates deshalb eine neue „Leitkultur"[84], die sich als eine friedlich argumentative „Streitkultur"[85] überzeugend selbst beweist.

4 Fazit

Ich hoffe, es konnte deutlich werden, dass sich aus der Perspektive einer kritisch-rationalistischen Demokratietheorie, zugespitzt in der Dahrendorfformel:

Freiheit : Ungewissheit = Unfreiheit : Gewissheit

durchaus ein elementarer Kerngedanke mit fundamentaler Wirkmöglichkeit[86] ergibt.

Mit ihm kann den zentralen Inhaltsfeldern des PU-Curriculums und ihren inhaltlichen Vorgaben ein lehrplan-

[79] *vergl. hierselbst 1.2.2*
[80] *Z.B. Schiiten gegen Sunniten o. Katholiken gegen Protestanten*
[81] *vergl. hierselbst Punkt 2.2.3*
[82] *Ates, Seyran: Der Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschlang zusammenleben können (Berlin 1/2008 und 7/2017) S. 249ff*
[83] *vergl. den Fall Hasan, hier Punkt 2.2.1*
[84] *vergl. Fußnote 67*
[85] *s. Fußnote 82*
[86] *ebda.*

konformer demokratischer Bezugsrahmen geboten werden, der gleichzeitig untrennbar verwoben ist mit den zentralen pädagogischen Begriffen:

Bildung und Erziehung

Im Zentrum steht damit klar die Frage, von wo, wie und wohin der Bildungsprozess begründet gelenkt werden sollte, wenn am Ende überzeugte aktive Demokraten stehen sollen, die zu diesem Ziel aus freien Stücken ja gesagt haben, weil ihnen unter konkurrierenden die demokratische Position als diejenige erschien, die der Würde des Menschen am nächsten kommen kann.

Das Erziehende liegt so in der Inszenierung eines Zusammenlebens im Sinne einer Schule als Lebens- und Gesellschaftsform[87], in der von Beginn an hier ausgewiesene[88]

Elementardemokratische Fähigkeiten und Bereitschaften

Leitbild für zu erlebende Erziehungspraxis sind.

In einem so entwickelten Umfeld ist Bildung ein Prozess, in dem der sich Bildende, so denke ich, eine maximale Möglichkeit erhält,

verantwortliche Mitwirksamkeit

zu erleben, zu erfahren und so für sich zu erobern.

Die gesamte derzeitige öffentliche Kontroverse verlangt so im Sinne von Mitwirksamkeit weniger eine Konfliktdidaktik, sondern vielmehr die hier ins Auge gefasste

Kompromissdidaktik.

Diese negiert in keiner Weise die Bedeutung des Konfliktes, ohne den ja ein Kompromiss überhaupt nicht notwendig wäre.

Denn am Ende benötigt friedliches Zusammenleben in der globalisierten Welt sehr viel Kompromissfähigkeit, von der wir - Stand heute - eher mehr als weniger brauchen.

Ein gelingende demokratische Praxis in der Schule ist eine wesentliche Voraussetzung für die Heranbildung aktiver Demokraten. Insofern kommt auch der eingangs bildlich zitierte Aufmacher der ZEIT noch zu theoretisch daher.

Die folgende Zeichnung einer Schülerin[89] und der dazu gewählte Text machen deutlich, dass auch im Großen das Demokratische vor enormen praktischen Herausforderungen steht und nur im Erfolgsfall sicher überlebt.

Dazu hauptsächlich eine Debatte zum Thema „Schulschwänzerei“ bzw. „Sache für Profis“ zu führen, wird dem vorgetragenen Problemempfinden nicht ernsthaft gerecht.

5 Konkrete Unterrichtsvorhaben

Konkrete Unterrichtsvorhaben, die in den hier entwickelten Kerngedanken eingebunden werden können, sind zu den folgenden Themen vorhanden:

EF: (1) Einen ersten eigenen Erziehungsbegriff entwick len

Q1: (2) George Herbert Mead – Demokratische Identität

Q2: (3) Interkulturelle Pädagogik
(4) Just Community und demokratische Schule heute

Alle Materialien zu diesen Unterrichtsvorhaben und diesem Text sind erreichbar über den zentralen Link:

http://www.ploecher.de/PU/40.19

[87] *vergl. hierselbst Punkt 1.1 bzw. 1.2.2*

[88] *vergl. hierselbst Himmelmann in Punkt 2.1 und 3.2 nach den elementardemokratischen Fähigkeiten und Bereitschaften*

[89] *vergl. hierselbst Punkt 3.2*

Grafik aus urheberrechtlichen Gründen entfernt