

Christoph Leser, Frankfurt/Main  
Politisches Lernen im und am Widerspruch

Thema Ihres Gesprächskreises ist die Frage, ob politische Bildung eine Didaktik braucht und welcher Art eine solche Didaktik sein könnte. Aus pädagogischer Perspektive stellt sich so die Frage, wie die paradoxe Aufgabe einer Erziehung zur Mündigkeit und damit auch zu politischer Mündigkeit zu bewerkstelligen sei. Der Beantwortung der Frage, wie eine solche politische Didaktik zu bewerten sei, muss die Klärung vorangehen, was unter politischer Mündigkeit überhaupt zu verstehen ist. Welcher Art ist diese Mündigkeit, die wir in einer demokratisch verfassten Gesellschaft anstreben?

Wer sich mit Mündigkeit beschäftigt kommt an der berühmten Definition Immanuel Kants nicht vorbei. „Aufklärung“, so die Formulierung Kants, „ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ Kants Formulierung ist ein Aufruf zum Selbstdenken. Das Gesetz, unter dem der Akt dieses Denkens sich zu vollziehen hat, gibt sich die Vernunft selbst. Allein die herrschenden Gesetze zu befolgen, die demokratischen Rechte zu kennen und von ihnen Gebrauch zu machen, macht noch keinen mündigen Demokraten und einen Staat, der nur dieses von seinen Bürgern verlangte noch keinen demokratischen. Politische Mündigkeit als der Fähigkeit in einen politischen Diskurs unter potentiell Freien und Gleichen einzutreten, setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, sich mündig zu setzen auch gegenüber einer bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, diese selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen, d.h aufgrund eines rationalen Urteils einer Kritik zu unterziehen. Wie aber wird ein junger Mensch zu einem moralischen Zeitgenossen, der sein Denken und Handeln an universalethischen Prinzipien ausrichtet und auf diese Weise zu einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Praxis fähig ist?

Lawrence Kohlberg hat hierzu eine Stufentheorie entwickelt, die das moralische Urteil auf drei Niveaus, die sich ihrerseits in sechs Stufen ausdifferenzieren, verortet. Zur Messung der moralischen Urteilskraft hat er seinen Probanden Szenarien vorgelegt, zu denen sich diese argumentativ verhalten sollten. Das wohl bekannteste dieser Szenarien ist das Dilemma von Heinz. Dieses spielt in einem fernen Land. Heinzens Frau leidet an einer besonderen Krebsart, die unbehandelt unweigerlich zum Tode führt. Ein Apotheker in der gleichen Stadt aber hat ein Medikament entwickelt, das die Frau retten könnte, doch verlangt er zehnmals mehr dafür als ihm die Produktion gekostet hatte. Heinz gelingt es nicht, sich das nötige Geld zu leihen und der Apotheker ist nicht bereit, ihm einen Kredit zu gewähren, schließlich wolle er mit seiner Erfindung Geld verdienen. Verzweifelt überlegt Heinz, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament stehlen soll.

Andreas Gruschka berichtet in einem Zeitschriftenaufsatz<sup>[1]</sup> von einer Unterrichtsstunde, in der ein Lehrer seinen Schülern dieses Dilemma vorträgt und sie entsprechend Kohlbergs Manual interviewt. Kohlberg geht es nicht um die lebenspraktische Evidenz des Inhalts, nicht um die eigensinnige Bearbeitung eines ausweglos scheinenden Konfliktes, sondern einzig um die argumentative Begründung der Probanden für oder gegen den Einbruch und deren Eingruppierung in das Stufenmodell. Die Schüler in jener Unterrichtsstunde sind sich sofort einig, dass Heinz natürlich das Leben seiner Frau retten und das Medikament stehlen müsse. Doch sie begnügen sich nicht mit der rationalen Begründung ihrer Entscheidung, sondern lassen sich durch den Inhalt des ihnen vorgeführten Szenarios verwickeln. Sie reagieren eigensinnig auf die Situation, indem sie etwa nachfragen, ob die Frau denn eine Behandlung

---

[1] Vgl. Gruschka 1996

überhaupt wünsche, schließlich sei solchen Wundermitteln nicht unbedingt Vertrauen zu schenken. Sie reagieren irritiert auf die von Kohlberg vorgesehene Nachfrage, ob Heinz denn auch für einen Fremden stehlen solle. Das sei unsinnig, ohne eine Beziehung sei das Szenario doch gar nicht denkbar. Auch die Folgefragen des Kohlbergmanuals können die Überzeugung der Schüler nicht erschüttern: das Recht auf Leben ist ein so hohes Gut, dass selbst der Bruch mit der Eigentumsordnung als legitim erscheint, denn es ist in jedem Fall höher zu bewerten als das Gewinnstreben eines Geschäftsmannes. Undenkbar, wenn Heinz seine Frau sterben ließe, um nicht gegen das Gesetz zu verstoßen. Ein Gesetz, das den Tod von Menschen verschuldet oder billigend in Kauf nimmt, ist eben selbst als unmoralisch zu verurteilen. Doch der Lehrer spitzt den Konflikt noch einmal auf eine Weise zu, die Kohlberg in seinem Interviewleitfaden nicht vorgesehen hatte. Er nimmt das „ferne Land“, in dem Kohlberg sein Szenario verortet, ernst und überträgt die überspitzt konstruierte Notsituation des Heinz, die den Diebstahl rechtfertigt, auf die alltägliche Situation von unzähligen Menschen in Entwicklungsländern, die sich in der gleichen Notlage befänden wie Heinz. Also sei es doch moralisch ebenso richtig, wenn diese Menschen nach Deutschland kämen und Diebstähle begingen, um das Leben der Angehörigen in der Heimat zu retten. Doch daraufhin kippt die moralische Stimmung unter den Schülern um, denn so wollen sich die Verfechter einer prinzipiengeleiteten Moral nicht verstanden wissen.

An dieser Stelle taucht ein Problem auf, das die Jugendlichen aufgrund der Konstruktion des Szenarios in ihrer Argumentation nicht berücksichtigt hatten, was nicht verwundert, denn es spielt dort schlicht keine Rolle. Denn Heinzens Notlage ist bewusst künstlich inszeniert, um eine klinische Entweder-Oder-Entscheidung zu provozieren, es handelt sich um die Konstruktion eines moralischen Sonderfalls. In vielen afrikanischen Ländern etwa, ist jedoch jene Situation, die Heinzens Diebstahl legitimiert, alltägliche Realität. Durchweg fehlt den Menschen das Geld für lebensnotwendige Medikamente. Auch hier steht das Recht auf Leben gegen das Gewinnstreben der Pharmaindustrie. Doch der Nigerianer, der in der reichen Industrienation sich nimmt, was in der Heimat das nackte Überleben sichert, handelt nicht moralisch, sondern kriminell. Die Schüler erkennen durch das Gedankenexperiment des Lehrers, dass der Bruch mit der Eigentumsordnung natürlich nur fallweise, eben im Einzelfall zu legitimieren ist. Würde man ihn zur allgemeinen Maxime moralischen Handelns erheben, wäre dagegen die gesellschaftliche Ordnung massiv bedroht. Eine Schülerin ringt um ihre moralische Integrität und schlägt vor, der Nigerianer könnte den Reichen doch wenigstens fragen, ob dieser das Geld für die Medikamente nicht freiwillig hergebe, bevor er ihn bestiehlt. Die unbedingte Parteinahme für das Stehlen in einer Notsituation erweist sich in der gesellschaftlichen Realität als dysfunktional. Über den gewinnsüchtigen Apotheker, der zur eigenen Bereicherung über Leichen geht, lässt es sich leicht moralisch erheben. Doch als Mitglieder der „reichen“ Gesellschaft gerät ihre moralische Argumentation in eine Schiefelage. Die Bedrohung richtet sich gegen sie selbst. Und doch lässt sich den Menschen im fernen Afrika das Recht auf Leben nicht ohne weiteres absprechen. Wenngleich der Nigerianer kriminell handelt bleibt dennoch ein Unbehagen, ihn moralisch als Verbrecher zu verurteilen. Die Schülerin spürt wohl intuitiv, dass hier zwei Prinzipien Anspruch auf Geltung erheben, die sich weder miteinander vermitteln lassen, noch die Möglichkeit bieten, sich zwanglos für das vermeintlich moralisch Richtige zu entscheiden. Auf der einen Seite ist die Solidarität des Starken mit dem Schwächeren, des Reichen mit dem Armen gefordert und die Norm der Gerechtigkeit fordert hier einen Ausgleich. Auf der anderen Seite aber konstituiert die Eigentumsordnung unser gesellschaftliches und wirtschaftliches System. Die Einlösung von Solidarität und ausgleichender Gerechtigkeit bedeutete die existenzielle Bedrohung unserer Gesellschaft und zugleich beruht deren Selbstverständnis auf eben jenen Werten, die im Sinne eines moralischen Universalismus nicht nur für die eigene Bezugsgruppe, sondern auch für den Nigerianer zu gelten haben.

Jenseits des konstruierten Sonderfalls einer persönlichen Ausnahmesituation, die zugleich den moralischen Grenzfall bedeutet, wird der gesellschaftliche Widerspruch sichtbar zwischen den bürgerlichen Idealen Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit und den Prinzipien, auf denen die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsordnung aufruht. Denn realitätsgerechtes Handeln verlangt die Orientierung an Tausch, Leistung, Konkurrenz und letztlich am je eigenen, partikularen Interesse. Die notwendige Orientierung an jenen Prinzipien aber bedeutet die systematische, alltägliche Unterbietung der postulierten Normen. Aus dieser Perspektive richtet sich das Interesse nicht so sehr darauf, inwiefern die Kinder und Jugendlichen dazu in der Lage sind in Bezug auf ein künstlich konstruiertes Dilemma als Ausnahmesituation moralisch zu argumentieren, als vielmehr auf die Frage, warum die systematische Unterbietung der Ideale und Normen, die für moralisches Handeln und Urteilen in Anschlag gebracht werden, nicht zu Protest geht. Wenn alltäglich die konstitutiven Werte einer demokratischen, bürgerlichen Gesellschaft nicht nur unterboten werden, sondern notwendig unterboten werden müssen, wenn also systematisch nicht gilt, was doch eigentlich gelten sollte und die Mitglieder jener Gesellschaft nicht aufbegehren gegen diesen fundamentalen Widerspruch, ist dies ein Ausdruck von sozialer Kälte. Augenscheinlich lässt es den demokratischen Bürger kalt, dass die bürgerlichen Normen, denen er sich verpflichtet fühlt, nicht einlösbar scheinen. Doch wie gelingt es ihm, sich der gesellschaftlichen Werte zu verpflichten und dennoch lebenspraktisch handlungsfähig zu bleiben? Wie gelingt es ihm das Unerträgliche zu ertragen, nämlich alltäglich gegen die eigenen normativen Maximen verstoßen zu müssen? Wie gelingt es ihm, sich kalt zu machen gegenüber dem Widerspruch? Die Schülerin in besagter Unterrichtsstunde unternimmt den Versuch, den zutage tretenden Widerspruch praktisch zu bearbeiten, indem sie dem Reichen die Gelegenheit lässt, sich mit dem Schwächeren solidarisch zu erweisen. Lässt er diese Chance ungenutzt verstreichen, erscheint er nicht unmoralisch, weil er reich ist, sondern einzig wegen der unterlassenen Hilfeleistung. Damit hätte sie wieder einen bedauerlichen Einzelfall eines uneinsichtigen Reichen geschaffen, der durch sein unmoralisches Handeln den Gesetzesbruch des Hilfesuchenden legitim erscheinen ließe. Doch ließe sich diese Strategie dann nicht mehr aufrechterhalten, wenn sich die Schülerin vorstellen würde, es kämen ganze Flüchtlingstrecken zu jenem Reichen, um dieselbe Hilfe zu ersuchen.

Das Beispiel macht deutlich, dass die Perspektive des objektiv nicht aufzulösenden Widerspruchs sich erst in der Konfrontation mit lebensnahen Situationen ergibt, in denen moralisches Handeln im Sinne der postulierten Normen angezeigt wäre und dennoch als realitätsfremd und dysfunktional zurückzuweisen ist. Denn dieser Widerspruch zwischen Sollen und Sein wird den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vielfach evident. Das jedoch weniger in der Erörterung hochexponierter moralphilosophischer Fragestellungen, wie sie in Kohlbergs Szenarien illustriert sind oder in der Betrachtung gesamtgesellschaftlicher Problemlagen. Vielmehr sind es die alltäglichen Erfahrungen, insbesondere jene des pädagogischen Handelns in Kindergarten, Schule und Hochschule, das in besonderer Weise in die gesellschaftlichen Widersprüche verstrickt ist. Schule hat nicht nur Wissen, sondern ebenso die bürgerlich-normativen Wertvorstellungen von Gerechtigkeit und Solidarität, Mündigkeit und der sozialen Allgemeinheit der Bildung zu vermitteln. Gleichzeitig sind der Schule aber gesellschaftliche Funktionen (Qualifikation, Selektion und Legitimation) zugeschrieben, die zu den zu vermittelnden Normen in Widerspruch treten.

Eine Arbeitsgruppe um Andreas Gruschka widmet sich seit über 10 Jahren zunächst in Essen, dann in Frankfurt der Frage, wie es den Heranwachsenden im Durchlauf durch die pädagogischen Institutionen gelingt, diese gesellschaftlichen Widersprüche in ihre moralischen Urteile zu integrieren. Dazu werden den Probanden lebensweltlich verankerte Szenarien vorgelegt, in denen Norm und Funktion in einer Form aufeinandertreffen, dass sich

ihnen – anders als bei Kohlberg – nicht die Möglichkeit bietet, sich umstandslos auf die Seite der vermeintlich moralisch überlegenen Position zu schlagen, denn sowohl die normative als auch die funktionale Seite erheben den gleichen Anspruch auf Gültigkeit.

So werden Schüler der Sekundarstufe I etwa mit der folgenden Situation konfrontiert:

Es ist kurz vor den Sommerferien und die Schüler möchten mit ihrem Lehrer einen Wandertag machen. Der Lehrer teilt den Schülern mit, an deren Wünschen nicht vorbeiplanen zu wollen. Deshalb sollen sie sich selbst mit eigenen Vorschlägen an der Planung beteiligen. Am folgenden Tag schlagen sie den Besuch eines Freizeitparks, der Eishallendisco oder eines kostenlosen Popkonzerts vor. Der Lehrer reagiert mit dem Hinweis auf den pädagogischen Auftrag der Schule. Man solle lieber etwas wirklich Gemeinsames und Lehrreiches tun. Daraufhin schlägt er eine Fahrradtour durch den Wald vor, mit der sich auch ein direkter Unterrichtsbezug herstellen ließe.

In solchen Situationen gerät das demokratische Ideal einer kollektiven Selbstbestimmung als dem Versprechen auf mündige Teilhabe an gemeinsamen Entscheidungen in Widerspruch zur Legitimation einer bestehenden Ordnung. Partizipation erscheint dann als didaktisches Modell, das nicht auf die gemeinsame Regelung der Institution im symmetrisch angelegten Diskurs, sondern auf die freiwillige Befolgung eines heteronomen Regelwerks zielt. Die alltägliche Erfahrung dieses Widerspruchs, so lautet meine These, kann auch für das politische Lernen der Heranwachsenden nicht ohne Folgen bleiben. Um der Frage nachzugehen, wie die Erfahrung und je individuelle Bearbeitung des Widerspruchs sich auf das politische Lernen auswirkt, wurde ein weiteres Szenario entwickelt.

*Dieses handelt von einem selbstverwalteten Schülercafé, das zwar in einem Schulraum untergebracht ist, aber unter der Trägerschaft eines außerschulischen sozialpädagogischen Vereins steht. Die Schule stellt diesem also lediglich kostenfrei einen Raum zur Verfügung. Zwischen den Verantwortlichen der Schule, jenen des sozialpädagogischen Vereins und den Schülern des Schülercafés wird ausdrücklich die Vereinbarung getroffen, dass alle inhaltl. Fragen allein von den Schülern der Programmgruppe getroffen werden. Die Entscheidungen folgen einem demokratischen Verfahren und sind verbindlich. Die Schüler planen nun eine Islam-AG, die sie allen Schülern der Schule anbieten wollen. Daraufhin regt sich Widerstand unter der Lehrerschaft. Man droht den Schülern, im Falle der Umsetzung dieses Planes, das Café zu schließen oder das Entscheidungsrecht der Schüler einzuschränken. Die Schüler beraten nun, wie weiter zu verfahren ist.*

Beide Szenarien wurden je 12 Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe sowohl einer Regelschule als auch einer Reformschule vorgelegt. Theoretisch interessieren im Rahmen dieser Arbeit zwei Fragen. Erstens: Wie wirkt sich die schulische Erfahrung einer proklamierten und doch nicht einzulösenden Mündigkeitsnorm auf die Entwicklung der demokratiethoretisch notwendigen Kompetenzen aus, demokratische Rechte in Gebrauch zu nehmen und zu verteidigen? Und zweitens: Macht die Pädagogik einer Reformschule, die sich selbst als Polis konzipiert, also die Schüler durch demokratische Erfahrungen zu guten Demokraten zu erziehen versucht, einen Unterschied in der Qualität dieser Erfahrung und der Reaktionen, die sie hervorruft? Hier wird erneut die Frage nach einer Didaktik der politischen Bildung virulent. Wenn wir, wie es Habermas vorgeschlagen hat, anstreben, die Kinder unter vorgeschossener Mündigkeit mündig werden zu lassen, dann sollte sich die Erweiterung demokratischer Beteiligungsinstrumente als eine Form politischer Didaktik im Sinne eines alltagspraktischen Demokratielernens in den demokratischen Handlungsstrategien der Jugendlichen widerspiegeln.

## Wie reagieren die Schüler auf die widersprüchlichen Handlungsbedingungen?

Die Schüler des Szenarios werden aufgefordert ihre Wünsche zur Planung eines Wandertages zu formulieren. Als die Vorschläge in der Klasse diskutiert werden zeigt sich ein inhaltlicher Dissens. Schüler und Lehrer stellen sich unterschiedliches unter einem Wandertag vor. Obwohl der Lehrer bei den Schülern im Wort steht, scheinen sich diese mit ihren Vorschlägen nicht durchsetzen zu können. Die Probanden reagieren auf diese problematische Ausgangslage und zeigen fast alle im Verlauf des Interviews eine Kälteerfahrung. Sie kennen vergleichbare Situationen aus eigener Erfahrung und zeigen sich enttäuscht, immer wieder erleben zu müssen, mit ihren Vorschlägen und Ideen trotz anders lautender Postulate nicht ernst genommen zu werden. Diese Erfahrung versuchen sie nun auf vielfältige Weisen zu verarbeiten. Im wesentlichen lassen sich drei verschiedene Reaktionsformen unterscheiden.

### 1. Die regelkonformen Reaktionen

Einige Probanden verspüren zwar ein Unbehagen gegenüber der herrschenden Praxis, doch nehmen sie den Widerspruch nicht als solchen wahr. Ihre Reaktion liegt gleichsam noch vor einer Widerspruchserfahrung. Zwar zeigen sie sich enttäuscht, dass sie zunächst nach ihren Wünschen gefragt werden, diese dann aber nicht zur Umsetzung kommen. Doch wissen sie zugleich, dass ihre Vorschläge die Erwartung des Lehrers nicht erfüllen. Um den daraus resultierenden Konflikt zu vermeiden, schlagen einige von ihnen vor, der Lehrer möge den Schülern im voraus seine Vorstellung einer sinnvollen Wandertagsgestaltung mitteilen. So könnten die Schüler entscheiden, was der Lehrer sich so vorstellt. Doch der Lehrer des Szenarios unterlässt, was die Probanden sich von ihm erhoffen. Denn er erwartet, dass die Schüler wissen, was von ihnen verlangt ist, ohne dass man es ihnen immer und immer wieder sagen müsste. Zur Vermeidung dieser Redundanz üben sich andere in funktionaler Mündigkeit. *Eigentlich – so formuliert es einer der Probanden – hätte den Schülern klar sein müssen, dass man am Wandertag nicht auf ein Popkonzert gehen kann. So hätten sie die Sache etwas ernsthaft angehen können und überlegen, wo man hinwandern könnte.* Wir sprechen hier von regelkonformen Reaktionen.

### 2. Die operativen Reaktionen

Von diesen lässt sich eine zweite Reaktionsform unterscheiden: die operativen Reaktionen. Diese Probanden wissen ebenso um die Erwartung des Lehrers an die funktionale Mündigkeit der Schüler. So vermutet Tanja, der Lehrer habe wohl *„darauf gewartet, dass ein Vorschlag kommt, so was wie, was er wollte oder .. was er geplant hatte“* Doch was die Probanden mit regelkonformer Reaktion noch als praktikable Möglichkeit der Konfliktvermeidung vorschlugen, erscheint ihnen als falsche Praxis. Denn – so formuliert es Marian - *„wenn der Lehrer nicht an den Vorschlägen oder an den Wünschen der Schüler vorbeiplanen will, dann muss er eben damit rechnen – nämlich mit dem Eigensinn der Schüler - und wenn er [...] seine Vorschläge eben durchsetzen will, dann darf er halt nicht .. diese extreme Freiheit geben.“* Sie erkennen also einen Widerspruch zwischen Norm und Funktion, den sie nicht einfach hinnehmen, sondern zu dem sie sich bewusst verhalten wollen. Doch auf paradoxe Weise scheint die Erfahrung des Widerspruchs sie dazu zu veranlassen, diesen zu heilen, das Disparate miteinander zu vereinen. Systematisch suchen sie nach Möglichkeiten, sowohl den normativen Erwartungen als auch den funktionalen Erfordernissen gerecht zu werden. So gelingt es ihnen, den Widerspruch aufzulösen, dies aber freilich nur subjektiv. Dass er objektiv dennoch bestehen bleibt, kommt ihnen dagegen nicht zu Bewusstsein. Sie suchen und finden Strategien, mit denen ihnen das eigene widersprüchliche Handeln nicht mehr als widersprüchlich erscheinen muss. So steigt etwa Marian fallweise aus den widersprüchlichen

Strukturen aus, indem er erklärt, der Lehrer könne durchaus seiner Ankündigung folgen und die Schülervorschläge gelten lassen, nämlich dann, wenn diese zuvor viel gemacht und viel gelernt hätten: wenn sie brave Schüler waren. Dabei konstruiert er Mündigkeit als möglichen Ausnahmefall, der sich als Gratifikation für affirmatives Verhalten im Regelfall legitimieren ließe.

### 3. Die reflexiven Reaktionen

Manche Probanden aber erkennen im Durchdenken der möglichen Handlungsalternativen, dass jeder immanente Lösungsversuch letztlich unbefriedigend bleiben muss. Denn durch die Einsicht in die immanente Unauflösbarkeit des Widerspruchs wird ihnen bewusst, dass jeder Versuch einer praktischen Bearbeitung des Konflikts letztlich gegenüber der Norm defizitär bleiben muss. Doch die Reflexion des Widerspruchs entbindet sie freilich nicht vom praktischen Zwang, sich unter den gegebenen Verhältnissen zum Konflikt verhalten zu müssen. Manche Probanden führt das zur resignativen Einsicht, sich gegen besseres Wissen, den pragmatischen Handlungsanforderungen anpassen zu müssen. Im Wissen darum sehen sie keine Alternative, als die widersprüchliche Praxis so hinzunehmen wie sie ist. Andere Probanden dagegen sind nicht bereit, sich einer falschen Praxis widerstandslos unterzuordnen. Sie üben Kritik am strukturell Widersprüchlichen, begehren auf gegen eine Praxis, die das normativ Verlangte unterbietet und wissen zugleich, dass sie unter den gegebenen Umständen keine Lösung werden herbeiführen können. Auch Nicolas benennt deutlich den Widerspruch, indem er die „leere Versprechung“ des Lehrers paraphrasiert: *„also jetzt könnt ihr auch mal was sagen aber wenn ihr (lacht) dann nicht das Richtige sagt, dann entscheide ich doch selber, also ... komische Sache, aber eigentlich ist es ein guter Ansatz /hmhm/ vom Lehrer. Wenn er's denn durchzieht. ... Also wenn er die Schüler auch wirklich komplett selbst entscheiden lässt. Passiert nicht. Schön ist es natürlich, aber .. er ist der Lehrer.“*

In der Sprache der Theorie nennen wir diese die reflexiven Reaktionen.

## **Reflexion und Widerstand**

### *Der Einfluss der Widerspruchserfahrung auf das politische Lernen*

1. Nun interessiert die Frage, welche Bedeutung der je individuellen Widerspruchserfahrung dem politischen Lernen beigemessen werden kann, wie sich diese also in der Bearbeitung des politischen Konflikts niederschlägt. Dabei geht es nicht allein um eine Wirkung von Schule, sondern um eine Folge der je individuellen Erfahrung und Verarbeitung eines gesamtgesellschaftlichen Widerspruchs, der in der schulischen Sozialisation für heranwachsende Menschen besonders deutlich zutage tritt. Das zweite Szenario unterscheidet sich in zwei wesentlichen Punkten vom ersten. Während im Wandertagsszenario erstens die Mündigkeitsnorm nur implizit enthalten ist und zweitens dem Lehrer inhaltlich nur schwerlich zu widersprechen ist, dass man in der Schule ist, um etwas zu lernen, wurde den Schülern des Schülercafés erstens formal ein Entscheidungsrecht zugesprochen, es gibt also eine vertragliche Vereinbarung über die Entscheidungskompetenzen und zweitens scheint die Einführung einer Islam-AG als eine durchaus vernünftige Sache. Anders als im ersten Fall sehen die Probanden die Lehrer nun ausnahmslos formal wie inhaltlich im Unrecht. So sollte es ihnen ungleich leichter fallen, ihre Rechte emphatisch einzuklagen, unter Rückgriff auf die Vereinbarung, ihre AG auch gegen den Willen der Lehrer durchzuführen. Entgegen dieser Erwartung ergibt die komparative Analyse der Interviews den Befund, dass sich eine solche Position nur unter jenen Probanden findet, die den Widerspruch als einen immanent nicht auflösbaren reflektieren.

- Wie die Widerspruchserfahrung in der Bearbeitung des politischen Konflikts virulent wird, lässt sich beispielhaft am Interview mit Tanja beobachten. Aufgrund der regelhaften Erfahrung, dass die Schüler zur Beteiligung aufgefordert werden, obwohl die Sache bereits ex ante entschieden ist, geht Tanja im politischen Konflikt wie selbstverständlich davon aus:

*„wenn die einfach so sagen, ihr dürft entscheiden, dann ist das ja nicht so, also dass die das so ernst gemeint haben“.*

Mündigkeit stellt sich für sie nicht als ein zu erkämpfendes und Kraft der rationalen Urteilsfähigkeit in Anspruch zu nehmendes, sondern als ein im Einzelfall von einer Autorität zu gewährendes Gut dar. Würden die Lehrer also ernst machen, dann müssten sie in der Logik der Schülerargumentation alles erlauben, was die Schüler entscheiden. Die Verweigerung dieser Erlaubnis aber bringt diese in eine ohnmächtige Lage. Aus ihrer Arbeit in der Schülervvertretung kennt sie Situationen

*„wo wir überlegt haben .. und dann beschlossen haben, da haben wir´s doch dann noch mal überlegt, wenn ´n Lehrer irgendwas gesagt hat, ja dann nehmen wir´s doch lieber zurück oder so“*

Zugleich wird ihr Unbehagen spürbar, mit der bedingungslosen Unterordnung die Norm der Mündigkeit eklatant zu unterbieten. So würde sie zunächst versuchen, die Lehrer von der guten Sache zu überzeugen und

P: Wenn die das nicht einsehen, würd ich ´n Kompromiss finden, der wahrscheinlich lauten würde, wir lassen die Islam-AG, also wir hörn auf mit der.

I: Und?

P: Und, äh, machen dafür so weiter wie vorher.

Kurzerhand würde sie so die eigene Kapitulation als individuellen Verhandlungserfolg verbuchen.

- Dass eine Rechtsnorm unbrauchbar ist, wenn sie im Anwendungsfall wirkungslos bleibt, kommt aber erst jenen Probanden zu Bewusstsein, die schon im ersten Szenario den Widerspruch zwischen Mündigkeitsnorm und Legitimationsfunktion als einen immanent nicht aufzulösenden reflektiert haben. Dennis etwa konstatiert, gebe man die AG auf, dann bringe

*„die ganze Abstimmung absolut gar nichts und .. dann ist das andere vorher einfach nur gebilligt, weil es vielleicht einfach nicht als Gefahr gesehen wird von der Schulleitung.“*

Schließlich habe man weitaus mehr zu verlieren als nur die AG. So müsse man das Recht anwenden und sich durchsetzen.

Für eine demokratisch sich verstehende Gesellschaft muss der Befund beunruhigend sein, dass bei einer deutlichen Mehrheit der befragten Schüler die Erfahrung der Beteiligung als nicht eingelöstes Versprechen einhergeht mit der Überzeugung, dass selbst klare Vereinbarungen, die einen rechtlichen Rahmen darstellen, die faktischen Machtverhältnisse nicht auflösen können. Das wird aber nicht als problematisch, sondern als selbstverständlich erlebt. Das Gesetz stellt für diese Probanden keine Gegenmacht dar, vielmehr ist es gegen die Macht wirkungslos. Die Mächtigen, so scheint es, können mit dem Gesetz nicht in Konflikt

geraten, wohl aber das Gesetz mit der Macht. So würden sie Gesetze erlassen, die sich an die Machtverhältnisse anschmiegen und damit schlicht überflüssig wären. Obwohl sie ihre Rechte kennen, haben sie keinen Zweifel, dass sie nicht zu ihrem Recht kommen werden. Doch erleben sie sich nicht verzweifelt in einer ohnmächtigen Lage, sondern passen sich realitätstüchtig den Gegebenheiten an. Augenscheinlich leben sie recht zufrieden in einer Demokratie, die keine ist, solange sie vorgibt, eine zu sein, denn keiner von ihnen schlägt vor, den Lehrern offiziell die Leitung für das Schülercafé zu übergeben.

### **Beteiligung als Wert an sich?**

#### *Der Einfluss des reformpädagogischen Settings*

Während sich im Hinblick auf die Verteilung der Reaktionsformen sowie den Zusammenhang zwischen Widerspruchsreflexion und der kämpferischen Verteidigung demokratischer Rechte zunächst keine auffälligen Differenzen zwischen den Schulen ergeben, führen die komparativen Analysen dennoch zu einem überraschenden Befund, der einen Einfluss des Settings doch zumindest nahelegt. Mit der reformpädagogisch motivierten Praxis des Demokratie-Lernens verbindet sich die Hoffnung, eine gewisse Sensibilität für die Wirksamkeit demokratischer Strukturen zu entwickeln, demokratische Handlungskompetenz mit der Bereitschaft zu koppeln, auf die Lebenswirklichkeit Einfluss zu nehmen. Die Interviews geben einen deutlichen Hinweis, dass die pädagogischen Bemühungen Wirkung zeigen. Während sieben von zwölf Probanden der Reformschule die Möglichkeit der Schüler, bei der Planung des Wandertages mitzuwirken, explizit benennen und positiv bewerten, ist dies bei nur einem Schüler der Vergleichsschule der Fall. Zu erwarten wäre, dass das emphatisch vorgetragene demokratische Bekenntnis zur ebenso emphatischen Anklage führt, dass der demokratische Anspruch in der schulischen Praxis nicht eingelöst wird. Das Gegenteil aber scheint der Fall zu sein. Während alle anderen Probanden schon im ersten Statement das Konflikthafte der Situation benennen[2], bleibt dies in jenen Fällen gleichsam ausgeblendet.[3] Die intendierte Erziehung zu Mündigkeit und Demokratie in der Reformschule schlägt sich offenbar in den Interviews derart nieder, dass die Schüler gleichsam reflexartig auf ein demokratisches Setting ansprechen, indem sie zunächst nicht eine Bewertung des Mündigkeitskonflikts, sondern der vom Lehrer angekündigten Möglichkeit zur inhaltlichen Beteiligung vornehmen. Es bleibt ein inhaltlicher Dissens, den sie selbstverständlich demokratisch zu lösen versuchen. Die demokratischen Verfahren aber führen nicht zur demokratischen Konfliktlösung, sondern legitimieren lediglich die Unterordnung der Schülerinteressen unter die funktionalen Ansprüche der Institution. Wie selbstverständlich bedeutet für sie Mitbestimmung, mitdiskutieren, aber nicht mitentscheiden zu können. Was alle anderen als Unrecht wahrnehmen, dem sie sich ohnmächtig ausgeliefert fühlen, scheinen diese Schüler als normative Erwartung an eine gute demokratische Praxis internalisiert zu haben. So wird eine Beteiligungspraxis, die aufgrund ihrer Wirkungslosigkeit den übrigen Probanden als defizitär erscheinen muss, zu einem Wert an sich. Ein Befund, der m.E. im Hinblick auf die Debatte um ein alltägliches Demokratie-Lernen durch verstärkte Partizipationserfahrungen nachdenklich stimmen sollte. Am Beispiel von Caroline lässt sich

---

[2] Einige Probanden stellen sofort kritisch fest, dass der Lehrer nicht hält, wa er verspricht, andere sehen zunächst nur eine Meinungsverschiedenheit oder das Aufeinanderreffen differenter Interessen, das ihnen problematisch scheint.

[3] Es lässt sich sogar feststellen, dass je stärker die Probanden auf den Mitbestimmungsgedanken reagieren, desto weniger der Konflikt zwischen Lehrer und Schülern überhaupt wahrgenommen wird. Deutlich wird das daran, dass Jeanette, die zuerst den Konflikt zwischen Schülern und Lehrer erwähnt, bevor sie, sich korrigierend, auf den Mitbestimmungsgedanken zu sprechen kommt, vergleichsweise am stärksten die vorfindliche Praxis als eine falsche erfährt.

nachvollziehen, wie sie die Erwartung entwickeln, dass eine ihnen zugestandene Freiheit selbst zu entscheiden nicht mit der Verantwortung verbunden ist, (sich) wirklich entscheiden zu müssen.

*Caroline, 15 Jahre, Schülerin der Reformschule*

*Ja, also ich find's auf jeden Fall schön, dass ähm . dass das den Schülern so freigestellt wird, was gemacht wird / .. ähm . ja . also find ich auch gut, dass man sich selber drüber Gedanken machen soll und .. das passt nämlich auch so wie zum Klassenrat, dass man dann halt auch so in der Gruppe entscheidet, was für Ideen man dann zur näheren Wahl ähm . weitergibt und so...*“ Die Formulierung, es werde den Schülern freigestellt, was am Wandertag „gemacht wird“, suggeriert, die Schüler könnten tatsächlich frei über den Wandertag bestimmen. Was die Schüler entscheiden, wird gemacht. Dass der Lehrer dieser Erwartung zuwiderhandelt, indem er doch den eigenen Vorschlag durchzusetzen versucht, daran sollte sich der Protest der Probanden entzünden. Für Caroline aber scheint kein Anlass zu Protest gegeben zu sein. Warum das so ist, zeigt sich in ihren weiteren Ausführungen. Sie findet „schön“, dass den Schülern das „so“ freigestellt wird, so nämlich, wie ihr das Verfahren aus der Praxis des Klassenrates vertraut ist. Das erklärt auch ihr ästhetisches anstelle eines normativen Urteils. Schön findet sie, dass auch andere Schüler die gemeinsamen Angelegenheiten so demokratisch regeln, wie sie das im Klassenrat zu tun pflegen. Ziel dieser Form der Mitbestimmung ist es, „sich selber drüber Gedanken [zu] machen“. Die Gruppe aber fällt ihre Entscheidung nicht darüber, „was gemacht wird“, sondern welche Vorschläge sie „zur näheren Wahl“ weitergeben wollen. Ob sich nach ihrer Erfahrung daran ein mehrheitsdemokratisches Abstimmungsverfahren anschließt oder ob die Vorschläge zu näheren Wahl dem Lehrer übergeben werden, lässt sie offen. Entscheidend ist die Klärung dieser Alternative nicht. Denn wenig später mutmaßt Caroline überraschend, es habe sich bei dem Lehrer im Szenario womöglich um einen neuen und damit noch unerfahrenen Lehrer gehandelt, der den ungewöhnlichen Entschluss gefasst habe: *„ja .. ich probier mal was, also ich schau jetzt mal, was die Klasse dazu sagt“*. Die Freiheit der Schüler, über den Wandertag zu entscheiden, die sie gerade noch als Äquivalent zur vertrauten Praxis des Klassenrates erkannt hat, erscheint nun als naives Experiment eines unerfahrenen Lehrers. Diese Paradoxie lässt sich im Kontext des Interviews aufklären. Die Probandin äußert ihre Vermutung auf den Hinweis des Interviewers, der Lehrer habe an den Schülern nicht vorbeiplanen wollen und daher nach deren Wünschen gefragt. Der Hinweis des Interviewers seinerseits wurde notwendig, weil Caroline zuvor erklärte, *„dass ja ein Wandertag .. nicht unbedingt so was für ne Popgruppe ist oder so, sondern heißt ja Wandertag, ich mein .. spazieren gehen oder so“*. Auch wenn die Schüler das *„vielleicht als Zeitverschwendung“* sähen und lieber ins Schwimmbad gingen, sei das dann ja kein Wandertag mehr, denn ihr ist klar, dass am Wandertag gewandert wird.

Schön findet sie, dass die Schüler das vertraute Verfahren anwenden, sich Gedanken machen, Vorschläge formulieren und über diese womöglich zuletzt abstimmen. Was aber wird dort eigentlich verhandelt? Um die Wünsche der Schüler kann es nicht gehen. Verhandelbar sind nur die Vorschläge, die ins Programm passen und nur so passt die freie Entscheidung der Schüler zum Klassenrat. Unter diesen Bedingungen die Schüler explizit nach ihren Wünschen zu fragen ist schlechterdings naiv und ließe sich nur so erklären, dass der Lehrer sich *„das vielleicht anders vorgestellt“* hat. Vermutlich habe er erst zu spät bemerkt, *„dass die [Schüler] eher auf, ähm, auf dem Weg Freizeit gehen als auf dem Weg Gemeinschaft und Fortbildung“*. Problematisch ist nun, *„wie der Lehrer das wieder grade macht“*, die Schüler wieder auf den Pfad der Tugend zurückführt. Objektiv besehen erscheint der Klassenrat in Carolines Schilderung als eine Übung in funktionaler Mündigkeit, doch als institutionalisiertes Gremium schulischer Mitbestimmung ist für sie diese mit jener identisch. So bietet die freie

Entscheidung als die freiwillige für das Vorgehene für Caroline keinen Anlass zu Protest. Der Verfahrensfehler des Lehrers liegt für sie darin, dass dieser nach den Wünschen der Schüler fragt, obwohl diese gar nicht gefragt sind. So bringt er sich in die missliche Lage, die Schüler enttäuschen zu müssen, indem er ihnen gesteht, einen falschen Eindruck erweckt zu haben.

In der Reaktion auf den politischen Konflikt findet sie zunächst wieder *„total super, dass die Kinder allein entscheiden dürfen“*, doch ist die Entscheidungsfreiheit der Schüler diesmal nicht auf Vorschläge für einen Wandertag beschränkt, sondern erstreckt sich auf alle Angelegenheiten, die den Betrieb des Cafés betreffen und so bemerkt sie einschränkend, es sei doch *„sehr viel, was sie entscheiden dürfen“*. Während einerseits die Erlaubnis allein, also ohne jede Vormundschaft, entscheiden zu dürfen auf ihre volle Zustimmung trifft, hält sie andererseits die Entscheidungsbefugnisse der Schüler für zu weitreichend. Diese Bewertung liest sich als Plädoyer für eine Einschränkung dieser Befugnisse zur Seite der Gegenstände, auf die das Alleinentscheidungsrecht anzuwenden ist. Das Privileg, allein entscheiden zu dürfen, sieht sie also zugleich als Zumutung, womöglich gar als Überforderung der „Kinder“. Denn sie stellt es sei schwer, mit 15 Leuten *„so genaue Fragen zu diskutieren“*. Für solche Fragen gibt sie Beispiele: *„wann’s aufgemacht wird oder was es da geben soll und so“*. Diese „genauen Fragen“, die „schwer“ zu diskutieren sind, entpuppen sich als organisatorische Entscheidungen (Öffnungszeiten und Sortiment), die gemessen am zentralen Konflikt um die Islam-AG geradezu marginal wirken. Die Inszenierung solcher Alltagsentscheidungen als diffizile Detailfragen, die schwer zu diskutieren sind, stellt zugleich den Islam-Konflikt als jene Überforderung dar, die die Freiheit allein entscheiden zu dürfen als übermäßige Zumutung erscheinen lässt. Schwierig sind solche Entscheidungen für sie deshalb, *„[w]eil immer welche sind, die was anderes sagen oder noch mehr dazu sagen und irgendwann ist ja auch ein Limit erreicht“*, denn *„man kann ja nicht alles verkaufen, nur weil der das will, der das und die andern [...] auch noch was anderes“*. Neben der Vielzahl der Gegenstände, über die zu befinden ist, wird nun auch die inhaltliche Freiheit, dies zu tun, virulent. Während sie den Weg zum wahren Wandertag kennt und nur noch beschreiten muss, lässt sich eine heteronome Erwartung an die Gestaltung eines Schülercafés, an der man sich orientieren könnte, nicht ausmachen. Ihre Überforderung liegt offenbar in der Vorstellung von einer grenzenlosen Freiheit begründet, die doch irgendwo eine Grenze finden muss, denn man kann nicht alles verkaufen, doch alles wäre möglich. Hinzu kommt ein methodisches Problem, denn sie findet es grundsätzlich schwierig, Detailfragen in einer Gruppe zu diskutieren. Schwierig ist also die Einigung, die letztlich eine gemeinsame Entscheidung begründet. Eine solche wird mit zunehmender Zahl der Beteiligten schwieriger (*„[...] es sind nur 15 Leute? [...] aber .. trotzdem auch bei 15 Leuten, ich denke es ist schwer“*). In ihrer Beschreibung des problematischen Entscheidungsprozesses aber ist auf paradoxe Weise eine Entscheidung letztlich gar nicht vorgesehen. Eine Vielzahl von beteiligten Individuen bedingt eine Vielzahl verschiedener Vorschläge, die nicht die Grundlage einer Entscheidung bilden, sondern alle in vollem Umfang umgesetzt werden sollen. Da stößt man naturgemäß rasch auf Grenzen. Schwer ist also nicht *„was sie entscheiden dürfen“*, sondern *dass* sie (sich) überhaupt entscheiden müssen. Durch diese paradoxe Konstruktion erzeugt die Probandin die Illusion schwerer Entscheidungen, die die Schüler *„schon am Anfang“* zu treffen haben. Umso mehr verdient es Anerkennung, dass sie dieser Aufgabe trotz ihres hohen Schwierigkeitsgrades gewachsen sind (*„Doch! Wie’s aussieht können sie das [sich einigen C.L.] [...] aber trotzdem ist es, denk ich, zum Teil sehr .. schwer auch.“*). Und sie fährt fort: *„Ja, also .. ansonsten find’ ich’s ne schöne Idee.“* Abgesehen von der Tatsache, dass die Schüler tatsächlich gezwungen sind, Entscheidungen zu treffen, sich also wirklich zu entscheiden, findet sie es eine schöne Idee, die Kinder mal entscheiden zu lassen. Ihre Bewertung der Situation gipfelt also in der Paradoxie, es für eine schöne Idee zu halten, ein Schülercafé einzurichten, in dem die Schüler

allein entscheiden dürfen, mit Ausnahme der Tatsache, dass dieses Privileg ihnen die Last der Entscheidung auferlegt.

Doch auch bei den Reformschülern mit reflexiven Reaktionen auf den politischen Konflikt lässt sich eine auffällige Differenz beobachten. Die Schüler der Regelschule benennen alle den Rechtsbruch der Lehrer, würden ausnahmslos auf dem ihnen zugestandenen Recht beharren und sind mehrheitlich der Überzeugung, sich durch die Anwendung des Rechts auch gegen den Willen der Lehrer durchsetzen zu können, insbesondere weil kein sachliches Argument im Sinne eines Arguments gegen die Sache erkennbar ist. Die Reaktionen der Reformschüler setzen sich wiederum kontrastiv von diesem dominanten Muster ab: sie verbleiben im demokratischen Pessimismus. Ohnmächtig würden sie den als skandalös empfundenen Akt geschehen lassen und anschließend gegen das erlittene Unrecht protestieren.

Die Reformpädagogik, so scheint es, erreicht das Gegenteil von dem, was sie erreichen will, denn sie erzeugt nicht streitbare Demokraten, sondern Schüler, die in zweifacher Hinsicht nicht mehr für die Demokratie steiten, weil die einen die vielerorts diagnostizierte Scheinpartizipation aufgrund ihrer alltäglichen Erfahrungen wie selbstverständlich als die normativ geforderte demokratische Lebensform akzeptiert haben und die anderen aufgrund ihrer Reflexion, dass augenscheinlich allgemein für demokratisch gehalten wird, was so offensichtlich nicht demokratisch ist, an die Durchsetzung der Norm nicht mehr glauben wollen und entweder strategisch oder ohnmächtig sich unterordnen oder allenfalls nicht weniger ohnmächtig gegen das erlittene Unrecht protestieren. Ohnmächtig ist auch dieser Protest, weil das Handeln der Lehrer nicht wegen des Verstoßes gegen das Selbstbestimmungsrecht der Schüler als Skandal taugt, sondern einzig wegen der irrationalen Weigerung gegen die zweifellos gute Sache. Für jene, die den Widerspruch zwischen Mündigkeitsnorm und Legitimationsfunktion als einen immanent nicht aufzulösenden reflektieren besteht die Chance, die Schule aufgrund ihrer funktionalen Vereinnahmung für einen Ort missratener demokratischer Praxis zu halten. Diese Chance impliziert die Möglichkeit, sich jenseits der Institution für eine bessere einzusetzen. Die in der Reformschule vorherrschende Verbürgung eines idealen Selbstbildes durch eine nur symbolische Praxis aber nötigt die Schüler, sich zum Defizitären zu bekennen oder mit der Reflexion dieses Gewaltverhältnisses zur ohnmächtigen Hinnahme oder zum ohnmächtigen Protest. Somit wäre gegen den inflationären Gebrauch des Demokratiebegriffs und für einen selbstreflexiven Umgang mit dem emphatischen aber doch systemisch begrenzten Bemühen um eine demokratische Schulkultur zu plädieren.

Der staatlichen Schule kann freilich nicht die Aufgabe zugesprochen werden, Aufklärung über einen Widerspruch zu betreiben, in den sie selbst unlösbar verstrickt ist. Doch nichts spricht dagegen die Spielwiese als solche zu benennen, sie nicht kontrafaktisch zur erschöpfenden demokratischen Praxis zu erklären, sondern der Forderung einiger Probanden nachzukommen, mit offenen Karten zu spielen. Autoritativ gesetzte Normen entziehen sich naturgemäß demokratischer Aushandlungen. Dieser letzte Realitätssinn eröffnet erst die Möglichkeit einer Demokratisierung als emanzipativen Prozess. Nichts spricht aber auch dagegen, den Schülern andererseits Räume konsequent vollzogener mündiger Selbstbestimmung zur Verfügung zu stellen. Im Sinne des Demokratie-Lernens wäre geboten, die Planung des Wandertages in die Verantwortung des rationalen und symmetrischen Diskurses zwischen Schülern und Lehrer zu geben, der einen Kompromiss nur zum Ausgleich partikularer Interessen zulässt, aber einen Konsens über die unbedingte Geltung universalistischer demokratischer Prinzipien, wie die diskursive Klärung eines für alle

relevanten Sachverhaltes und die bindende Wirkung eines auf dieser Grundlage mehrheitsdemokratisch legitimierten Beschlusses, voraussetzt. Jenseits wie diesseits einer solchen fallweisen Übung in konsequent demokratischer Praxis scheint es auf paradoxe Weise notwendig, dass grundsätzlich die demokratisch ambitionierte Praxis einer fortschrittlichen Schule als eine falsche denkbar bleibt.

---