

© Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Adresse des Autors:

HSFK · Leimenrode 29 · 60322 Frankfurt am Main
Telefon: (069) 95 91 04-0 · Fax: (069) 55 84 81
E-Mail: buettner@hsfk.de · Internet: <http://www.hsfk.de>

ISBN 3-933293-46-4

€ 6,-

Zusammenfassung

Demokratisches Verhalten bei Kindern und Jugendlichen entwickelt sich – gängiger Vorstellung nach – im Laufe der Sozialisation linear aus zunehmender Partizipation und unter Förderung so genannter partizipativer Schlüsselqualifikationen wie z. B. Toleranz, Kommunikationsfähigkeit, Zivilcourage etc. Solche Verhaltenseigenschaften werden in allen solchen Situationen für förderlich gehalten, in denen – in der Regel – Kinder *untereinander* in Interessenskonflikte geraten. Dies allerdings nur dann, wenn die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung begleitenden Erwachsenen Partizipation und Entwicklungsförderung für sinnvoll halten und entsprechend unterstützen.

Für Elternhaus, Kindergarten, Schule und außerschulische Jugendarbeit sind nicht nur entsprechende Lernzielkataloge und methodische Anregungen entwickelt worden. Es liegen auch Erfahrungen vor, wie und mit welchem Erfolg Kinder ihre Interessen in den verschiedenen Sozialisationsfeldern von der Familie über die Bildungsinstitutionen bis in die kommunalpolitische Öffentlichkeit zu vertreten versuchen. Geht man von der beobachtbaren Eigeninitiative der Kinder aus bzw. von den Möglichkeiten, die sie aus sich selbst heraus entwickeln könnten, dann sind diese Erfahrungen nicht allzu ermutigend: Es geht weder ohne besonders engagierte Erwachsene (meist professionelle Pädagogen), noch haben Entscheidungen in Kinder- und Jugendparlamenten eine über lokale Themen hinausgehende große Bedeutung für die familiäre, institutionelle oder kommunale Politik – auch wenn der eine oder andere Bürgermeister den Jugendlichen „Erfolgslebnisse“ ermöglichen will.

Den Programmen und Konzepten stehen Beziehungsverhältnisse entgegen, die einerseits von der Abhängigkeit der Kinder von Erwachsenen geprägt sind und andererseits das Faktum, dass volle politische Partizipation erst mit der Grundrechtsmündigkeit, also mit der so genannten Volljährigkeit möglich ist. Dies wird z. T. zu kompensieren versucht, indem „Schlüsselqualifikationen“ für demokratisches Verhalten wie z. B. Toleranz oder Kompromissfähigkeit definiert werden, die letzten Endes aber nicht unbedingt den formaldemokratisch verlangten Fähigkeiten (wie z. B. Durchsetzungsfähigkeit) entsprechen.

In Familien wird wie in den späteren Sozialisationsinstanzen auch ein Beziehungssystem gelebt, das sich nur bedingt in demokratische Beziehungen transformieren lässt. Abhängigkeiten, Hierarchien und die Besonderheiten institutioneller Erziehung in Kindergarten und Schule vermitteln zudem Verhaltenseigenschaften, die eher auf das erfolgreiche Durchlaufen dieser Institutionen abgestellt sind, denn auf ein prozessorientiertes Verhalten, wie es etwa in basisdemokratischen Vorstellungen beschrieben wird.

Konfrontiert man solche Vorstellungen mit entwicklungspsychologischen Überlegungen zur Herausbildung von Autonomie bzw. Selbständigkeit, zeigen sich ähnliche Widersprüche wie zwischen basisdemokratischen- und formaldemokratischen Verhaltensanforderungen. Letztlich – so die Hauptthese des Reports – beginnt erst am Übergang vom Kind zum Erwachsenen das „wirkliche Leben“ mündiger Bürger. Wenngleich die Stabilität der Demokratien bisher durch die traditionelle Erziehung gewährleistet erscheint, besteht doch – gemessen an den aktuellen Diskussionen um Erziehung zur Demokratiefähigkeit – Unsicherheit darüber, ob

die bisherigen Anstrengungen politischer Bildung ausreichen bzw. den neueren gesellschaftlichen Problemen gerecht werden.

Diesem Mehr an Erziehung wird die These entgegengesetzt, dass es stattdessen auf die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen im Sinne der Ablösung aus den Abhängigkeiten der Kinder und Jugendlichen von den Erwachsenen ankommt. Der Übergang in die Volljährigkeit wäre dabei die Schwelle, die einen qualitativen Wechsel der Beziehungsverhältnisse des Kindes zum Erwachsenen, vom durch Pflege und Bildung geförderten Individuum zum für sich und andere verantwortlichen Staatsbürger markiert. Dies entspräche mitnichten dem Effekt eines Erziehungskontinuums, da sich die Verhaltensmerkmale des Lebens in „Unmündigkeit“ nicht bruchlos in die des Lebens in „Mündigkeit“ überführen lassen.

Die Vorbereitung auf ein Leben als „mündiger Bürger“ in einer Demokratie ist an jeweils konkrete Erlebnisse in Familie, Kindergarten, Schule und gesellschaftlicher Öffentlichkeit gebunden, die Kindern und Jugendlichen das Gefühl geben, ernst genommen zu werden, in Interessenkonflikten die eigene Perspektive berücksichtigt zu finden und als zukünftige Bürger wert geschätzt zu werden. Den Wünschen nach Mitgestaltung des eigenen Lebensraumes steht in den Demokratien tatsächlich aber immer noch ein Bild von Kindheit und Jugend gegenüber, das eher von einer Spannung zwischen den Generationen als von wechselseitiger Unterstützung geprägt ist. Zudem bleibt die Frage, ob dieses Spannungsverhältnis sich überhaupt abmildern oder gar abschaffen lässt, ist es doch das Resultat eines Konflikts zwischen den auf das eigenen Wohl gerichteten Interessen der Familien und den auf das Wohl der sozialen Gemeinschaft gerichteten Interessen der Staatsbürger, eines – wie Mario Erdheim es in Anlehnung an Sigmund Freud formuliert hat – Antagonismus von Familie und Kultur.

Es steht außer Frage, dass die Erfahrungen des erfolgreichen Effektes von Partizipation Kinder und Jugendliche zu sozialem und politischem Engagement ermutigen können und dass verweigerte Mitsprache oder Mitentscheidung je nach Nähe eines politischen Konflikts zu den eigenen Interessen wahrscheinlich zu Resignation oder „kalter“ Wut führen. Dazu braucht es nicht unbedingt besonderer pädagogischer Handlungsräume. Die Chancen der Ausbildung sozialer und politischer Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen sind um so größer, je vielfältiger und positiver die alltäglichen Erfahrungen sind, die jemand auf dem Weg zum Status des „mündigen“ Bürgers macht.

Inhaltsverzeichnis

Demokratische Erziehung: Erziehung zur Demokratiefähigkeit?	1
Erziehung zur Demokratie: Vom Kind zum „mündigen Bürger“	2
Erziehung zu Empathie und Toleranz: Erziehungsfeld Familie	6
Autonomie: Entwicklung – Lernen – Sozialisation	11
Macht: Delegation und Übernahme von Verantwortung	14
Soziales Lernen: Von der Familie zu den Bildungsinstitutionen	19
Demokratische Bildung: Die Schule als demokratisches Lernfeld?	26
Demokratische Praxis: Lernfeld Kinder- und Jugendöffentlichkeit	29
Ein Traum: Kinder an die Macht	33

Demokratische Erziehung: Erziehung zur Demokratiefähigkeit

„Ihr seid die Macht“ – so ist ein Buch des populären Nachrichtensprechers der ARD, Ulrich Wickert, betitelt. Mit diesem Buch kommt zum Ausdruck, dass ein (erneuter) Versuch lohne, Jugendliche für Politik zu motivieren. In Form eines Dialogs erörtert Wickert dabei die Inhalte und Themen, die er – aus der Sicht eines fiktiven Vaters – für wichtig und richtig hält, wenn es darum gehen soll, ein Basisrepertoire demokratischer Kompetenz zu bedienen.

Kinder- und Jugendliche werden aus der Perspektive der Politik Erwachsener meist als „defizitär“ ausgewiesen, wenngleich sie in vielen gesellschaftlichen Bereichen, etwa in dem des Konsums, immer mehr den Erwachsenen gleichgestellt sind. Sie können sich de facto aber erst dann, wenn sie selbst Erwachsene sind, einzumischen versuchen und damit Chancen auf politische Beteiligung haben. Sie *könnten* – dies ist aber nicht zwangsläufig so, jedenfalls nicht im formaldemokratischen Sinne. Denn zu einer „Karriere“ als politisch aktiv handelndes Individuum gehören viele Hürden, die genommen werden wollen, viele Kämpfe, die durchgestanden werden müssen.

Im allgemeinen herrscht (auch heute noch) die Auffassung, dass sich demokratisches Verhalten in Erziehungsverhältnissen gewissermaßen linear entwickeln lässt. Man glaubt, dass in den Familien die Grundkompetenz sozialen Verhaltens ausgebildet und die Vermittlung und Verbindlichmachung der in der Gesellschaft herrschenden Werte geleistet werden, während die Differenzierungen durch die nachfolgenden Institutionen Kindergarten, Schule und Jugendhilfe erfolgen¹. Auch das Buch von Wickert folgt dieser Auffassung. Von der Vermittlung des nötigen Basiswissens und der entsprechenden Basisqualifikationen in den Familien verlaufe der Prozess der Erziehung zu demokratischem Verhalten über die Bildungsinstitutionen bis in das Hineinwachsen in die rechtlichen und institutionellen Vorgaben für die volle demokratische Verantwortung – so als könnten alle an diesem Prozess beteiligten Sozialisationsinstanzen aufeinander aufbauen und das fortentwickeln, was sie von den vorhergehenden Instanzen übernehmen.

Der Versuch, diese Vorstellungen und die damit verbundene optimistische Aufladung des Demokratiebegriffs² einer kritischen Überprüfung zu unterziehen, kann angesichts der Komplexität der Zusammenhänge zwischen der Entwicklung individueller Persönlichkeit, dem, was einen „mündigen Bürger“ ausmacht, und der historischen Entwicklung sozialer Gemeinschaften bzw. Gesellschaften in demokratischer Verfasstheit lediglich skizzenhaft bleiben. Die Leitlinie meiner Argumentation ist dabei eine psychologisch-pädagogische, d. h. ich werde in der Beschreibung des Weges zu demokratischem Verhalten normativen mit dem empirischen Zugang konfrontieren – soweit dies aufgrund der Literaturlage möglich ist.

- 1 Dies kommt z. B. in Titeln solcher Fachbeiträge zum Ausdruck wie in Frädrich, J.: Demokratie beginnt im Kleinen. Beteiligung – Einmischung – Basisdemokratie, in: Kita spezial, 1/2001, S. 31-36
- 2 Vgl. dazu Moltmann, B./Schoch, B.: Lernprogramm Demokratie? in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000, S. 173-188.

Dazu werde ich zunächst einige Ideen und Konzepten zum Thema „Erziehung zur Demokratiefähigkeit“ diskutieren, die in die Thematik der „Schlüsselqualifikationen“ (etwa Konfliktfähigkeit, Empathie, Zivilcourage) sowie der mit deren Herstellung befassten Sozialisationsinstanzen Familie, Kindergarten, Schule und Kinder- und Jugendöffentlichkeit einführen. Anschließend werde ich diese Konzepte und Ideen auf die Grundvoraussetzungen dieser Sozialisationsinstanzen beziehen und die jeweiligen Widersprüche zwischen Ideologie und Praxis herauszuarbeiten versuchen. Zunächst aber werde ich die im nächsten Abschnitt folgende Hauptthese zur adoleszenten Übergangsproblematik und deren Zusammenhang zu politischem Engagement und demokratischer Haltung von Kindern und Jugendlichen erörtern.

Erziehung zur Demokratie: Vom Kind zum „mündigen Bürger“

Wenngleich familiäre Erziehung, Sozialisation in Kindergarten und Schule sowie soziales Lernen in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit auch zu einer demokratisch verantwortlichen Haltung und zu den Kompetenzen politischen Handelns in demokratischen Strukturen führen kann, ist dies – so meine These – nicht zwangsläufig so. Zum einen hat politisches Engagement mit dem Interesse an Macht zu tun und ist deshalb höchst wahrscheinlich an lebensgeschichtliche Erfahrungen des Einzelnen mit sozialen Konflikten verknüpft. Zum anderen wird volle politische Handlungsfähigkeit erst nach dem Übergang vom Kind zum Erwachsenen erworben. Erst dabei nämlich geht die Grundrechtsfähigkeit des Kindes in die Grundrechtsmündigkeit des Erwachsenen über.³

Die in vielfältigen Programmen skizzierte Erziehung zur Demokratiefähigkeit – von der Familie bis zum Kinder- und Jugendparlament – ist in diesem Sinne nicht mehr als eine Hoffnung auf die Umsetzung der Ge- und Verbote (im Kindergarten z. B. „Regeln“ genannt) sowie der pädagogischen Empfehlungen und Belehrungen von Eltern, Erziehern und Lehrern. Sie unterliegen allesamt dem Verdikt des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen in der Entwicklungsphase der Adoleszenz, d. h. der Bandbreite zwischen Anpassung und Revolte gegenüber den Vertretern der Eltern- und Großelterngeneration. Es kommt daher wahrscheinlich auf die konkreten Lernerfahrungen des Einzelnen im Verlaufe seiner Biografie an, ob aus ihm ein „aufrechter Demokrat“, ein apolitischer Mensch oder ein „Revoluzzer“ wird, also auf den Erfolg bzw. Misserfolg bei der Ausübung sozialer Macht in Interessenskonflikten, und nicht allein auf die Konsistenz eines pädagogischen Programms.

Die Problematik von Programmen der „Erziehung zur Demokratiefähigkeit“ ist in der wissenschaftlichen Debatte der Bundesrepublik nicht neu. Nach dem Zweiten Weltkrieg forcierten die Amerikaner Reeducation-Programme, die auf demokratische Verhältnisse vorbereiten sollten. In den siebziger Jahren wurde im Zusammenhang mit der damaligen Studentenbewegung und der „außerparlamentari-

3 Richter, I: Verfassungsrechtliche Aspekte: Voraussetzungen und Grenzen der politischen Beteiligung junger Menschen, in: Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (Hg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied 1998, S. 132 ff.

schen Opposition“ die Frage neu aufgeworfen, welche Schlüsselqualifikationen für demokratisches Verhalten zu definieren seien (und wie eine entsprechende politische Bildung bei Kindern und Jugendlichen diese herausbilden könne). Meinte man damals „basisdemokratisches Verhalten“, so ist dies als Ausdruck eines Protestes gegen Aspekte der formalen Demokratie verstanden worden und markierte den Beginn einer Entwicklung von außerparlamentarischen Initiativen. Heute gehören Bürgerinitiativen und NGOs (Nicht-Regierungsorganisationen) ebenso zum politischen Alltag in Demokratien wie Diskussionen um die Weiterentwicklung der Formaldemokratie im Hinblick auf stärkere Bürgerbeteiligung. Mediationsverfahren zu politischen Großprojekten sind ebenso ein Resultat dieser Entwicklung, wie Agendaprozesse in vielen Kommunen der Bundesrepublik, die die Frage der Bürgerbeteiligung an politischen Entscheidungen neu thematisieren. Vor allem nachhaltige Entwicklungsprozesse im Bereich der Ökologie werden gerade von nicht-formaldemokratischen Kräften vorangetrieben.

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung ihrer unmittelbaren Lebenswelt wurde zu Zeiten der 68er-Revolution nicht allein zu einem Thema politischer Bildung. Es gab etwa zur gleichen Zeit auch Versuche, pädagogisch-institutionelle Verhältnisse neu zu bestimmen. Waren die erziehungswissenschaftlichen Theorien im Deutschland der Nachkriegszeit noch von der Vorstellung eher traditioneller pädagogischer Beziehungen im Sinne hierarchischer Lehr- und Lernverhältnisse geprägt, so zogen die Diskussionen der antiautoritären Bewegung in den siebziger Jahren die Debatte über die so genannte „Antipädagogik“ nach sich. In der partnerschaftlichen Gleichstellung von Erziehern und Zöglingen sollte der Widerspruch aufgehoben werden, der – nicht nur nach Meinung der Antipädagogen – in der Tatsache bestehe, dass autoritäre Erziehung nichts anderes als autoritative Individuen bzw. wiederum autoritäre Persönlichkeiten hervorbringe. In der erziehungswissenschaftlichen Debatte der siebziger Jahre um Lehr- und Lernverhältnisse befassten sich z. B. namhafte Psychologen mit der Frage, ob nicht in demokratischen Lernarrangements das Lehrer-Schüler-Verhältnis reversibel sein müsse⁴. Partnerschaftliche Erziehungsverhältnisse – so eine der damaligen Auffassungen – sollten ermöglichen, partnerschaftliches Verhalten bei den „Zöglingen“ zu begünstigen⁵.

In den aktuellen Diskussionen um Jugend und politische Vorstellungen ziehen sich ganz ähnliche Gegensätze wie zu Zeiten des antiautoritären Protestes durch die Jugenddebatte: Ein erheblicher Teil der Jugendlichen orientiert sich an Werten, die als Gegenstück zu den herrschenden politischen Werten begriffen werden. Wichtig sind ihnen Autonomie, Menschlichkeit, Ehrlichkeit, Offenheit usw. Dabei sind – wie zu früheren Zeiten auch schon – Jugendliche für ein selbstbestimmtes Engagement in der Politik dann besonders gut gerüstet, wenn sie über eine längere Schulbildung verfügen und über positive Berufsperspektiven verfügen⁶.

4 Vgl. Tausch, R./Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Unterricht und Erziehung, Göttingen 1971.

5 Vgl. Braunnühl, E. v.: Antipädagogik, Weinheim 1975; Schoenebeck, H. v.: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung, München 1993.

6 Vgl. Fischer, A./Fritzsche, Y./Fuchs-Heinritz, W.: Jugend 2000, Opladen 2000; 10. Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Kinder- und Jugendbericht, München 1999.

Von therapeutischer Seite her erregte ein Ansatz Aufsehen, den Alice Miller mit ihren Büchern (vor allen mit „Am Anfang war Erziehung“⁷) vorstellte. Aus dem von Seiten psychotherapeutischer Erfahrungen wahrgenommenen Leiden der Erwachsenen zog Alice Miller in radikalerer Weise Konsequenzen als dies die Psychoanalytische Pädagogik in Reflexion der Freudschen Entdeckungen bereits zu Zeiten der Weimarer Republik getan hatte. Hier wie dort ging es darum, die Entwicklungs-, Sozialisations- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen so wenig „neurotisierend“ wie möglich zu gestalten, ja „Erziehung“ als schlechthin neurotisierend zu brandmarken. Mit diesen theoretischen Ansätzen gelang es allerdings weder, den Zusammenhang zwischen individueller Neurose und gesellschaftlichen Verhältnissen plausibel nachzuzeichnen. Noch haben sie – trotz manchmal durchaus neurotisch scheinenden politischen Beziehungsverhältnissen zwischen Erwachsenen – eine breitere Akzeptanz gefunden.

Der Widerspruch zwischen geplanter und mit staatlichen Bildungsplänen gesteuerter Erziehung einerseits und einer Bildung, die auf die „selbstsozialisatorischen“⁸ Aspekte von Kindheit bzw. die spontane Neugier setzt, andererseits, kennzeichnet den heutigen Stand der Theorieentwicklung. Galt noch vor etwa zwei Jahrhunderten das Kind als „Pflanze“, die durch die „Gärtnerei“ – genannt Bildung – gezogen und gepflegt werden sollte, Kinder realiter jedoch einer aus unserer heutigen Sicht brutalen Dressur – genannt „schwarze Pädagogik“⁹ – ausgesetzt waren, so sind Kinder heute wenigstens teilweise schon international zu schützenswerten Mitgliedern der demokratischen Gemeinschaften geworden. Die UN-Konvention zu den Rechten von Kindern ist zwar noch nicht von allen UN-Mitgliedstaaten ratifiziert worden. Gleichwohl zeichnet sich der Status des Kindes in westlichen Demokratien als einer ab, dem sein Platz in den Rechtsnormen zukommt. Zunehmende gesellschaftliche Verantwortung und Partizipation und die abnehmende private, allein die elterliche Erziehung betonende Verantwortung deuten auf diese Entwicklung hin.

An den Grundvoraussetzungen des Verhältnisses von Kindern zu Erwachsenen lässt sich allerdings auch ein Widerspruch im Hinblick auf Autonomie und Abhängigkeit erkennen, der für demokratische Beziehungsverhältnisse typisch ist: Nach wie vor haben die Erziehungsberechtigten die Verantwortung für das Tun und Lassen ihrer Kinder, nach wie vor haben sie die Pflicht, sie nach besten Möglichkeiten „groß zu ziehen“. Nach wie vor gilt also die Generationsschranke, die besagt, dass kein Kind ohne die Hilfe bzw. Unterstützung von Erwachsenen etwas aus seinem Recht machen kann.

Die Entwicklung von und Erziehung zu Demokratiefähigkeit enthält nicht nur das theoretische Problem der Weiterentwicklung von Demokratie im Sinne zunehmender Stabilität und Menschenfreundlichkeit. Es geht in den verschiedenen partizipativen Modellen für Kinder und Jugendliche u. a. auch um das höchst praktische Problem, die sich schon seit längerem andeutende Annäherung der älteren an die jüngere Generation im Sinne einer Übergabe an die demokratischen Strukturen zu nutzen. Das Motiv, die Gremien der politischen Alltagspraxis für Kinder und Ju-

7 Miller, A.: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1978

8 Vgl. Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J.: Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung, Opladen 1999; Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt 1999.

9 Vgl. Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt 1977.

gendliche attraktiv werden zu lassen, stammt zum Teil aus dem Bedarf der etablierten Parteien, das Problem des mangelnden Nachwuchses in den Griff zu bekommen. Die Besorgnis um die abnehmende Bereitschaft junger Menschen, politische Verantwortung zu übernehmen, trifft hier zusammen mit dem Interesse, bereits im frühen und frühesten Entwicklungsalter Angebote zur Teilhabe an den Entscheidungen über die unmittelbaren Lebensverhältnisse zu machen in der Hoffnung, dies unterstütze die Entwicklung demokratischer Haltungen. Hinzu kommt, dass der Gedanke der Partizipation von Kindern und Jugendlichen vor allem in einer Zeit entwickelt und verstärkt vorangetrieben wurde, „...in der Handlungsmöglichkeiten angesichts knapper öffentlicher Mittel und drohender Arbeitsplatzverluste oft eingeschränkt erscheinen, in der viele Erwachsene wenig Mut und Engagement und optimistischen Veränderungswillen aufbringen...“¹⁰.

Obwohl das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern realiter nur in kleinen Teilbereichen als Verhältnis unter Gleichen interpretiert wird, gibt es gleichwohl eine Reihe von pädagogischen Ideen, die dafür sorgen sollen, dass aus Kindern demokratische Bürger werden. Neben den Bemühungen um partizipative Angleichung von Kindern und Erwachsenen sind zahlreiche Modelle entwickelt worden, wie die entsprechende demokratische Qualifikationen hergestellt werden könnten (die die Erwachsenen ja qua Recht und aufgrund der Tatsache erworben haben, dass sie selbst durch die Bildungsinstitutionen gegangen sind, die ihnen die notwendigen Voraussetzungen dazu liefern sollten). Vor allem auf der Ebene von normativen Vorstellungen sind zahlreiche Argumentationen zu finden, mit welchen Erziehungszielen und welchen Erziehungsstrategien man glaubt, eine Übereinstimmung zwischen dem herzustellen können, was demokratisches Verhalten bewirke und dem, was an tatsächlicher Demokratie gelebt wird.

Es gibt aber bisher nur wenig empirisches Material, das Aussagen darüber erlaubt, wie denn solche Angebote auf die Adressaten, die Kinder und Jugendlichen, wirken und welche Effekte diese Art des Lernens am Modell demokratischer Entscheidungsprozesse haben könnte. Dass Kinder und Jugendliche ab dem Alter von etwa zwölf Jahren durchaus in der Lage sind, sich an demokratische Spielregeln halten und sich in demokratischen Strukturen orientieren zu können, ist allein noch kein Beleg für die Wirksamkeit dieser Lernmodelle. Wo liegen dabei die Probleme?

Erziehung zur Demokratiefähigkeit beinhaltet zwei formale Aufgaben der Vermittlung von Kompetenz: Welche Kenntnisse muss ich besitzen, um mich politisch aktiv und sicher in den vorhandenen demokratischen Strukturen bewegen zu können und: Welche sozialen Fähigkeiten müssen vorhanden sein, um repräsentativ Interessen anderer vertreten zu können? Diesen Fragen versucht man mit Konzepten und Programmen in Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II zu begegnen, die selbst kaum demokratische Strukturen als Lernfeld anbieten. Vielmehr wird von mehr oder weniger abstrakten „Schlüsselqualifikationen“¹¹ und mehr oder weniger traditionellen Lehr- und Lernformen unter mehr oder weniger hierarchischen Verhältnissen erwartet, dass sie zu demokratischem

10 Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Literaturreport 1997 (Supplement zur Zeitschrift DISKURS). Ethnizität zwischen „Wiederentdeckung“ und Dekonstruktion/Partizipation von Kindern und Jugendlichen, München (DJI) 1998.

11 Vgl. Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht, Aarau 1996.

Verhalten hinführen. Die Einübung von „Kommunikationsfähigkeit“, von „Toleranz“, „Zivilcourage“ und „Kompromissbereitschaft“ auf der einen Seite und der traditionellen Unterricht und Belehrung als Lehrformen auf der anderen Seite sind einige Beispiele.

Ich werde im folgenden für die Sozialisationsinstanzen Familie, Bildungsinstitutionen und Öffentlichkeit systematisch die wichtigsten Argumente nachzeichnen und kritisch diskutieren. Ein solches Vorhaben kann angesichts der Komplexität der Zusammenhänge zwischen der Entwicklung individueller Persönlichkeit und der historischen Entwicklung sozialer Gemeinschaften zu Demokratien, d. h. Gesellschaften, die ihren Bürgern politische Partizipation mit der Maßgabe eines geordneten Umgangs mit Differenzen anbieten, lediglich skizzenhaft bleiben.

Erziehung zu Empathie und Toleranz: Erziehungsfeld Familie

Die Erziehung ihrer Kinder zu demokratischen Bürgern ist nicht unbedingt das wichtigste der elterlichen Erziehungsziele. Im Vordergrund elterlicher Erziehung steht im allgemeinen die Absicherung ihrer ökonomischen Existenz, der berufliche Erfolg, gelingende Lebenspartnerschaften und die Durchsetzung der Interessen ihrer Kinder. Dabei lässt sich zwischen den 50er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts ein Wandel in den Erziehungseinstellungen von Eltern in der Weise feststellen, dass im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten heute eine Erziehung favorisiert wird, „...bei der auch die Kinder manchmal ihren Willen durchsetzen können“¹². Allerdings sind Aussagen von Eltern über ihre Erziehungseinstellungen kein Garant dafür, dass deren Erziehung auch von ihren Kindern ebenso klassifiziert würde. So lässt sich z. B. das Erziehungsziel „Selbständigkeit der Kinder“ auf ganz unterschiedliche zugrunde liegende Hoffnungen der Eltern zurückführen: auf „Selbständigkeit als elterlicher Leistungsnachweis“, „Selbständigkeit als Entlastung“ oder „Selbständigkeit aus Überzeugung“¹³.

Es gibt keine aktuellen wissenschaftlichen Quellen zu dem Thema demokratische Erziehung in der Familie. Wenn man über die Voraussetzungen von Familie für demokratische Erziehung nachdenkt, dann bezeichnet allein bereits der Begriff Familie heute etwas nicht mehr einigermaßen klar Definiertes. Familie kann in demokratischen Gesellschaften eine Vielfalt von Strukturen und Konzepten beinhalten, deren Vorstellungen und Möglichkeiten von Erziehung generell kaum vergleichbar sind¹⁴. Es ist darüber hinaus unklar, ob heutige Familiensysteme in ihrer demokratischen Vielfalt überhaupt die minimalen Sozialisationsleistungen erbringen können, die die nachfolgenden Sozialisationsinstanzen Kindergarten und Schule traditionsgemäß erwarten.

12 Vgl. EMNID-Informationen 9/1973, S. 8.

13 Rülcker, T.: Veränderte Familien, selbständigere Kinder? In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen, Weinheim 1990, S. 49.

14 Vgl. Büttner, C./Krebs, H./Winterhager-Schmid, L. (Hg.): Gestalten der Familie im Wandel, Gießen 2001.

Grundsätzliche familiäre Probleme entstehen – unabhängig von spezifischen sozialisationstheoretischen Überlegungen – in den vielfältigen alltäglichen Beziehungsproblemen, in denen es immer wieder um die Frage geht, wer entscheidet was aufgrund welcher Privilegien oder Machtressourcen? Die endlosen Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern um Entscheidungen und Entscheidungsfreiheiten, die Kämpfe der Eltern gegen die Beeinflussung der Kinder durch Werbung und Merchandising – also die außerfamiliären Einflüsse –, die zunehmende Ausstattung der Kinder mit Ressourcen und Freiheiten, wie sie bisher Erwachsenen vorbehalten waren, die sich verändernde Entscheidungskultur in Familien, in der nicht mehr allein der Mann der Garant der ökonomischen Ressourcen und die Frau für die Innenverhältnisse zuständig zu sein hat, weisen auf Probleme hin, die sowohl im grundsätzlichen Verhältnis von Eltern und Kindern als auch im Verhältnis der Generationen angelegt zu sein scheinen: Das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Eltern und der Kinder von Geburt an erzeugt Spannung, Reibung und Konflikt während des gesamten Familienlebens: „Der Familienalltag stellt somit einen Ort dar, in dem der Umgang mit Grenzen und deren Überschreitung, mit Regeln und deren Verletzung, mit Konflikten und möglichen Lösungen, mit Freiheit, Macht und Verantwortung eingeübt werden kann. Dies geschieht nicht ohne Reibung und Auseinandersetzung. Aber auch das gehört zur Erziehungspartnerschaft wie zum demokratischen Zusammenleben: anderer Meinung zu sein und den jeweils Andersdenkenden in seiner Persönlichkeit zu achten, zu respektieren und ihnen Wertschätzung entgegenzubringen“¹⁵.

Familiäre Entscheidungen sind jedoch andere als solche, die auf Vorstellungen eines formaldemokratischen Mehrheiten- oder Minderheitenvotums zurückgehen. Sie sind Entscheidungen in Auseinandersetzungen zwischen Erwachsenen (mit gesetzlicher Verantwortung) und Kindern (mit analog ihrem Alter wachsender Verantwortung für sich selbst), die auch heute noch oft nach dem Modell „solange du deine Füße unter meinen Tisch streckst“ durch elterliche Macht entschieden werden. Neben den Schulleistungen ihrer Kinder scheint es vielen Eltern nach wie vor wichtig zu sein, über das abendliche Ausgehen und die Mithilfe im Haushalt zu bestimmen¹⁶. Die wesentlichen Grundmuster als Lernfelder von Auseinandersetzungsstrategien werden u. a. als familiäre „Harmonie durch Anpassung“ mit quasi vorausweisendem Gehorsam der Kinder, als „Harmonie und Konflikt“ mit entsprechenden Aushandlungsprozessen, als „Harmonie oder Konflikt“ mit Duldungen und Schadensbegrenzungen und als „massiver Familienkonflikt“ mit fehlenden Möglichkeiten einer wirklichen Auseinandersetzung beschrieben¹⁷.

Wenn man familiäre Entscheidungsprozesse von ihrem Ausgang her und aus der Perspektive von Kindern betrachtet, dann mag sich leicht der Eindruck aufdrängen, dass Entscheidungen häufig zu Lasten von Kindern getroffen werden, die damit als eine machtlose „Minderheit“ erscheinen. Dies trifft auch und in besonderer Härte zu, wenn die Beziehungen zwischen den Eltern so „zerrüttet“ sind, dass eine Auflösung des Familiensystems ansteht. Wenngleich heutzutage dem Kind gesetzlich eingeräumt wird, dass bei Trennungen der Eltern seine Interessen eine ge-

15 Rogge, J.-U.: Streiten kann man lernen. Partnerschaftliche Konfliktlösungen im Familienalltag, in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000.

16 Vgl. Zinnecker, J.: Kindheit. Erziehung. Familie, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85, Generationen im Vergleich, Opladen 1985, S. 119.

17 Vgl. Schneider, W.: Streitende Liebe. Zur Soziologie familiärer Konflikte, Opladen 1994.

wichtige Rolle spielen, so muss es das Zerreißen der verinnerlichten Bindungen hinnehmen und ist kaum in der Lage, das wieder herzustellen, was sein Aufwachsen unter stabilen Bedingungen auch weiterhin garantieren könnte. Damit können aber die Grundbedingungen für den „Grundoptimismus“¹⁸ in die eigene und in fremde Verlässlichkeit und damit soziale Verantwortlichkeit verloren gehen.

Wenn es demnach so scheint, als sei die Familie nicht der Ort, an dem quasi modellhaft demokratisches Verhalten im Sinne einer mehrheitlichen parlamentarischen Entscheidung oder wenigstens eines Minimums an Empathie und sozialer Verantwortlichkeit geübt werden kann, könnte dann nicht dennoch in Familien der Grundstein für demokratisches Verhalten gelegt werden? Und welches wären die Voraussetzungen und die Ziele dafür?

Die wohl intensivsten Auseinandersetzungen um Familie und Politik wurden in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts geführt. Sie haben zwar nicht den Durchbruch im Sinne mehrheitsfähiger Konzepte von familiärer Erziehung und gesellschaftlichem Engagement gebracht, aber doch weitreichende Veränderungen bis in die vorschulischen und vereinzelt auch schulischen Bildungsvorstellungen nach sich gezogen. Der damals als „antiautoritäre Erziehung“ propagierte Diskurs und die zahlreichen experimentellen Formen einer Erziehung, mit der durch neue Familienbeziehungen auch autonome Individuen entstehen sollten (Idee der Selbstregulation), sind mit der zweiten und dritten nachfolgenden Generation zu einer traditionellen Familienerziehung und selbstorganisierter – ebenfalls eher traditioneller – Vorschulerziehung zurückgekehrt. Nach wie vor gelten klassische Formen der „Zweierbeziehung“ mit Kind als Lebensziel, auch wenn sie kaum oder nur für kurze Zeit (bis zur Scheidung/Trennung) gelebt werden können. Heute spielen die Ideen einer politischen und demokratischen Erziehung allenfalls in vereinzelter Familien eine Rolle. Einige Gedanken, die demokratische Erziehungsziele aus dieser Sicht betreffen, möchte am Beispiel der Aussagen einer engagierten Mutter wiedergeben.

Dorothea Fuckert nennt als wichtigste Voraussetzung für spätere Demokratiefähigkeit das Erwünschtsein und Willkommensein eines Kindes in der Familie. Die Förderung von Autonomie als „Selbstregulation“ des Kindes steht an zweiter Stelle. „Selbstregulation“, so die aktuelle Definition von Dorothea Fuckert, „ist zu verstehen als Gegensatz zu einem sich einmischenden, versagenden, kontrollierenden, autoritären Umgang mit Kindern einerseits und antiautoritärer, nachlässiger, laissez-faire- oder benutzender Haltung andererseits ... Selbstregulation ist das Instrument des Zusammenlebens mit Kindern, welches eine reife und gesunde psychosoziale Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht und damit auch Demokratiefähigkeit“¹⁹.

Diese hier angesprochene Haltung zu einer Beziehung zwischen Partnern und Eltern und Kindern geht auf eine selbstreflektorische Haltung gegenüber der eigenen Elternschaft zurück, welche aus heutiger Sicht weit mehr verlangt als eine bloße Absichtserklärung. Es bedarf nicht allein favorisierter materieller Verhältnisse, um ein familiäres Leben in Selbstverantwortung der einzelnen Familienmitglieder

18 Cyprian/Franger a.a.O., S. 14 f.

19 Fuckert, D.: Demokratie in der Familie? Selbstregulative Erziehung als Basis für Demokratiefähigkeit, in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000, S. 63.

zu leben und sich ein selbstreflektorisches Verhalten „leisten“ zu können²⁰. Es bedarf auch des Wissens um die Funktionsweise von Familiensystemen, ihres Einflusses auf selbstregulatorische Entwicklungsverläufe und der Möglichkeiten, sich der hinderlichen Faktoren, etwa der Funktionalisierungen von Kindern durch ihre Eltern – schon beschrieben z. B. bei Richter 1963²¹ – zu entledigen und die Außenverhältnisse aktiv beeinflussen zu können.

Grundlegende demokratische Verhaltenseigenschaften werden deshalb im Sinne eines elterlichen auf Selbstregulation abzielenden Erziehungsstils von Fuckert so definiert: „Hierunter versteht man im allgemeinen eine Summe mehrerer Eigenschaften wie Entscheidungsfähigkeit, geistige Reife, Bildung, Autonomie im Denken, Fühlen und Handeln, Kritik- und Konsensfähigkeit. Hinzu kommt die Eigenschaft, über die Auswirkungen von Entscheidungen nachzudenken, also Weitblick zu zeigen. Meiner Meinung nach beinhaltet echte Demokratiefähigkeit zusätzlich die mehr instinktiv – intuitive als intellektuelle Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem, Wahres von Falschem, Echtes von Unechtem, Oberflächlichkeit von Tiefe unterscheiden zu können. Lebenspositive und lebensnegative Strebungen, Ziele und Haltungen zu erkennen sowie dementsprechend zu handeln. Schließlich gehört für mich zu Demokratiefähigkeit die grundsätzliche Bereitschaft, menschliche und globale Verhältnisse zum Besseren, d. h. zum Sozialen und Natürlichen hin beeinflussen zu wollen“²².

Das Sich-Entwickeln-Lassen von Autonomie bei den eigenen Kindern, das Unterstützen von Selbständigkeit und das Sich-Zurücknehmen angesichts der Wünsche, wie man sich das eigene Kind „optimal“ vorstellt, sind zunächst ideologische Positionen. Sie werden erst in alltäglichen familiären Auseinandersetzungen um unterschiedliche Interessen konkret. Das Erziehungsziel „Selbstregulation“ sagt noch nichts darüber aus, wie denn in der Familie Entscheidungen getroffen werden, die durch Interessenkonflikte hervorgerufen werden. Und sie sagt nichts darüber aus, ob mangelnde Erreichung des Ziels eine Folge allein von Erziehungsfehlern ist²³. In der positiven Definition von „Erziehung“ und Demokratie, bedeutet in diesem Kontext Selbstregulation, dass mit den Interessen der Kinder wertschätzend umgegangen wird und eine „...instinktive und natürliche Bewertung der Vorrangigkeit der unterschiedlichen Interessen erfolgt. Das Wohlbefinden eines Babys ist sicher wichtiger als der Kinobesuch der Eltern. Der Schlaf der Eltern ist vermutlich wichtiger als das gemeinsame Fernsehschauen mit Schulkindern. Der stets nach Wertschätzung, Abwägung und möglichem Konsens strebende Umgang mit diesen alltäglichen Konflikten, die Suche nach kreativen Lösungen und Kompromissen zeigt die Demokratieorientierung einer Familie und übt Demokratiefähigkeit bei Kindern und Erwachsenen.“²⁴

Solche Verhaltenseigenschaften können sich dennoch nur z. T. und unter bestimmten aktuellen Familienverhältnissen entwickeln. Letztlich wird ein Ausbalancieren von Interessen erst dann im Sinne von anderen als den familiären Entscheidungsprozessen möglich, wenn beide Konfliktpartner den gleichen Status (als Er-

20 Vgl. Cyprian/Franger, a.a.O., S. 103.

21 Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose, Stuttgart 1963.

22 Fuckert, a.a.O., S. 64.

23 Vgl. Cyprian/Franger 1997, S. 7.

24 Fuckert, a.a.O., S. 73.

wachsene) haben – und selbst in erwachsenen Familienbeziehungen können die kindlichen Abhängigkeitsverhältnisse fortbestehen.

Die Antipädagogik hat den Gedanken, es gäbe einen Interessenausgleich im Sinne der Kinder, ad absurdum geführt. Hubertus von Schoenebeck bezeichnete in seiner Weiterführung der antipädagogischen Gedanken sogar das Autolenken der Kinder auf öffentlichen Verkehrswegen ein aus der Perspektive des Erwachsenen legitimes Interesse, dem man demokratisch nachkommen müsse!²⁵ Die bereits vor längerer Zeit Revolte-ähnlichen Auseinandersetzungen der (erwachsenen) Kinder der sechziger Jahre gegen verinnerlichte Autoritätsvorstellungen sind Verhältnissen gewichen, die sich scheinbar umgekehrt haben: „Wiesen sie bis in die 60er Jahre hinein machtorientierte und autokratische Strukturen auf, in denen Eltern über Kinder dominierten, so hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten manches in das Gegenteil verkehrt: Eltern sind nur noch für die Kinder da, ordnen sich ihnen unter, machen sich klein, verleugnen eigene Bedürfnisse, um den Kindern ein Leben im Schlaraffenland zu ermöglichen. Selbst der kleinste materielle Frust soll den Kindern erspart bleiben. Aber auch diese Haltung nimmt Kinder nicht ernst, weil sie ihnen das Leben vorenthält. Und zum Leben gehören Reibungen und Krisen, dazu gehören Auseinandersetzungen und Konflikte. Wer Kindern nur die Glücksmomente des Lebens bietet, der macht den Alltag und damit das Leben langweilig“²⁶.

Familiäre Erziehung ist – zusammenfassend – von einer Vielzahl von Problemen des Zusammenlebens betroffen, deren Lösung Kinder per definitionem nicht als „demokratische Partner“ mit einbeziehen kann. Familienerziehung zeichnet sich nach wie vor durch „Erziehung“ aus, also ein von elterlicher Seite aus definiertes Verhalten, das mit den Mitteln erwachsener Überlegenheit bis hin zu argumentativer Macht ausgeübt wird, man wisse am besten, was für das eigene Kind gut sei. Es gibt keine schlüssigen empirischen Belege dafür, dass und wie sich der insgesamt in Richtung einer zunehmenden Verselbständigung von Kindern veränderte Erziehungsstil tatsächlich in der familiären Alltagspraxis gestaltet und welche Folgen er zeitigt²⁷.

Ein Blick auf Studien zur Erforschung der Geschichte der Kindheit zeigt, dass wir uns erst am Anfang des Wissens darüber befinden, was Kindern „wirklich“ gut tut – obgleich man meinen sollte, es gäbe für Erwachsene aus der eigenen Kindheit genügend Anhaltspunkte. Der Versuch, Kinder und Erwachsene rechtlich gleichzustellen, scheint dazu zu führen, dass man in der „Erziehung“ von Kindern die untereinander tatsächlich Gleichstellten – die elterlichen Partner – in die Verlegenheit bringt, dem kindlichen Willen nichts mehr Wirksames entgegensetzen zu können, wenn sich die kindliche Entwicklung der partnerschaftlichen Entscheidung unterordnen muss. Der unter dem Stichwort „Liberalisierung“ bezeichneten Tendenz steht die (alltagsempirische) Annahme bei pädagogischen Fachkräften gegenüber, dass der Einfluss der Eltern im Sinne verhaltens- und einstellungsbildender Maßnahmen gesunken sei.

Was folgt aber daraus für familiäre Erziehung, die möglicherweise zu Demokratiefähigkeit führt? Da man an dieser Stelle nicht um die Frage umhin kommt,

25 Vgl. Schoenebeck, H. v., a.a.O., S. 26.

26 Rogge, a.a.O., S. 48.

27 Vgl. Cyprian/Franger, a.a.O., S. 222 f.

was die Erwachsenen von Kindern unterscheidet, und zwar nicht im deskriptiven oder juristischen Sinne, sondern im Sinne dessen, was man gemäß der biografischen Entwicklungslinie von Kindern erwarten kann, ist eine Antwort auf diese Frage nur mit einem entwicklungspsychologischen Exkurs zu beantworten.

Autonomie: Entwicklung – Lernen – Sozialisation

Abhängigkeit und Neugier

Hinweise zur Frage, wie denn die Entwicklung des Kindes zu einem demokratischen Wesen verlaufe, sucht man in entwicklungspsychologischer Literatur vergebens. Das Vorhaben, die Linie vom Säugling bis zum erwachsenen Staatsbürger psychologisch nachzuzeichnen scheint ähnlich schwierig zu sein, wie generell den Zusammenhang zwischen individueller Entwicklung und politischem System begrifflich zu fassen – abgesehen von der Frage, ob es überhaupt eine quasi „gesetzmäßige“ Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen gibt²⁸. Zwei Aspekte scheinen relevant zu sein:

- solche, die für die Ausübung demokratischer Rechte als Wähler und Repräsentant relevant sind (politisches Handeln im Rahmen repräsentativer Strukturen) und
- solche, die bezogen sind auf das „freie Spiel der Kräfte“ im Dialog und im Konflikt um die Entwicklung gemeinschaftlicher Interessen (im Rahmen der demokratischen Grundrechte).

Demnach lassen sich im Lichte dessen, was man heute über die Entwicklung vom abhängigen Kleinstkind zum verantwortlichen Bürger in Demokratien weiß, zwei Pole charakterisieren, zwischen denen sich kindliches Wachstum bewegt, d. h. zwischen denen der Prozess der Aneignung und Ausbildung der Fähigkeiten und Fertigkeiten für selbstverantwortliches und repräsentatives Handeln vermutlich verläuft:

Der eine Pol ist gekennzeichnet durch die biologische Abhängigkeit des Kindes von versorgenden Erwachsenen (Mutter, Vater oder andere) in der frühesten Phase der Kindheit. Die Vielfalt der sozialen Beziehungsmöglichkeiten zieht Erik H. Erikson folgendermaßen ins Kalkül: „Während es ganz klar ist, was geschehen muss, damit das Kind am Leben bleibt (ein Mindestmaß an Nahrung und Anregung), und was nicht geschehen darf, damit es nicht körperlich geschädigt und chronisch gestört wird (Überschreitung eines eben noch zulässigen Maßes an früher Frustration), bestehen Meinungsverschiedenheiten im Hinblick darauf, was geschehen darf, und die verschiedenen Kulturen machen ausgedehnt Gebrauch von ihrem Vorrecht zu entscheiden, was sie für richtig und notwendig halten.“²⁹ Insofern bestimmen die kulturellen Formen der Beziehung die Unterschiedlichkeit kultureller Identität, d. h. der Zugehörigkeit zu einer bestimmten, mit der Erfahrung früher Objektbeziehungen verbundenen (Beziehungs-) Kultur.

28 Vgl. Honig, a.a.O., S. 59 ff.

29 Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971, S. 64.

Für die demokratische Kultur deuten alle entwicklungspsychologischen Erkenntnisse daraufhin, dass das Beschützt-Aufwachsen (die Nähe der Mutter, die Versorgung, der Schutz) und der affektive Anreicherungsreichtum der Entwicklungsumgebung als entwicklungsfördernd gelten. Die Bindungstheoretiker haben in den 90er Jahren förderliche bzw. hinderliche Faktoren im Zusammenhang mit der Frage nach der Bedeutung der frühen Kindheit für das Erwachsenenalter untersucht. Demnach zeichnen sich „...sicher gebundene Kinder dadurch aus, dass sie häufiger prosoziale Lösungen in konfliktreichen Situationen finden“³⁰. Die Möglichkeit zur Bindung an einen verantwortlichen Erwachsenen sowie die Gelegenheit zu explorativem Verhalten schaffen demnach günstige Voraussetzungen für Belastbarkeit und verantwortliches Handeln.

Anpassung und Widerstand

Der zweite Pol besteht in der Überlebens- und Anpassungsfähigkeit des Organismus, schließlich in der Fähigkeit, sich als Erwachsener im Rahmen einer sozialen Gemeinschaft selbst versorgen zu können. Dies gelingt um so besser, je unterstützender die soziale Gemeinschaft und je günstiger die materielle Umgebung ist. Eine relative Abhängigkeit der Spezies Mensch von der sozialen Gemeinschaft bleibt allerdings auch im Erwachsenenalter bestehen, mit zunehmendem Alter wird sie in der Regel sogar wieder größer.

Die sozialen Gemeinschaften haben den individuellen Entwicklungsaufgaben entsprechend verschiedene Räume (Institutionen) geschaffen, denen diese Funktionen gesellschaftlich zugeteilt sind: Familie, Kindergarten, Schule, Hochschule ... In allen diesen Räumen besteht die Möglichkeit zu *lernen*, d. h. einen Zuwachs an Wissen über die Zusammenhänge der äußeren Welt der Beziehungen zwischen Menschen zu gewinnen und eine Relativierung der Wünsche und Impulse der inneren Welt, der individuellen Psyche erfahren zu können.

Kinder und Jugendliche, die dieses Angebot – aus welchen Gründen auch immer – nicht annehmen können oder wollen, gelten in unserer Kultur als behindert bzw. verhaltensgestört. Ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erscheint nur bedingt verwirklicht bzw. möglich. Die Vielfalt der Lebensbedingungen und die biologische Tatsache der Zweigeschlechtlichkeit ist ein weiterer Faktor, der unter verschiedenen gesellschaftlich-kulturellen Lebensbedingungen auch zu unterschiedlichen Chancen führt, an dem Bildungsangebot zu partizipieren. Erst in den letzten zehn Jahren hat man sich ausführlicher mit den Unterschieden im Entwicklungsprozess von Jungen und Mädchen befasst. Immer noch ist unklar, inwieweit äußere Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung zu inneren geschlechtsspezifischen Haltungen und Verhaltensweisen führen und welche quasi in einer unterschiedlichen biologischen Ausstattung begründet sind. Fest steht, dass beide Faktoren ineinander greifen und sich verschränken, so dass der Versuch einer Isolierung der beiden Einflüsse wenig sinnvoll erscheint.

Immerhin ist inzwischen der Entwicklungskontext Gegenstand vielschichtiger Betrachtungen geworden³¹. So scheinen die Linien, die vom Mädchen zur Frau und vom Jungen zum Mann führen, durchaus unterschiedliche Entwicklungsaufgaben

30 Brisch, K.: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie, Stuttgart 1999, S. 56.

31 Vgl. Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim 1998, S. 237 f.

zu stellen: Die Ablösung des Jungen von der Mutter hin zur Identifikation mit dem Vater in der frühen Kindheit, die Hinwendung zum mutterähnlichen Objekt Frau in der Pubertät und die Beibehaltung der Identifikation des Mädchens mit der Mutter in allen Lebenszyklen und die Hinwendung zum vaterähnlichen Objekt Mann in der Pubertät³².

Diese unterschiedlichen Entwicklungslinien ziehen deutlich unterschiedliche Probleme nach sich, welche mehr oder weniger als solche erkannt und von den versorgenden Erwachsenen aufgegriffen werden. Die eindeutige Präferenz vieler Eltern für den Zusammenhang von männlichem Geschlecht und Macht und Aggressivität macht es nahezu unmöglich, von einer *Prädisposition* von Jungen für öffentliches und damit (später) politisches Engagement zu sprechen. Zahlreiche empirische Untersuchungen haben immer wieder das Phänomen bestätigt, dass trotz bewusster Vermeidung von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen durch Eltern und Pädagogen dennoch und quasi unter der Hand alles Aktive und Aggressive dem männlichen Geschlecht und alles Passive und Zurückhaltende dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben wird³³.

Wenn man sich der Überlegung anschließt, dass Entwicklung sich weniger aus vorgegebenen quasi genetischen Entwicklungsaufgaben vom Kind zum Erwachsenen, sondern als Abfolge von Entwicklungs- und Entscheidungskrisen vollzieht, denen das Kind als eigenständiges Wesen gegenübersteht, dann steht der Aufgabe „Erziehung zur Demokratiefähigkeit“ also eine äußerst differenzierte Adressatengruppe gegenüber, und man kann leicht nachvollziehen, dass es nur bedingt gelingen kann, allen diesen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen mit entsprechenden Lernangeboten gleichermaßen gerecht zu werden.

Unter „Lernen“ verstehe ich hier das Aufnehmen von Zusammenhängen aufgrund von Modellhandeln, Nachahmung, Übung oder Beobachtung. Es ist kein direkt erfassbarer Vorgang, es existieren lediglich Theorien darüber, wie Lernen abläuft: z. B. ein Kind hüpfte auf einen Stein, ein anderes macht es nach, bis es das kann. Obwohl die Lernpsychologie zweifelsfrei gezeigt hat, dass Lernprozesse weit eher durch Belohnung angeregt werden als durch Bestrafung, wird auch in demokratischen Kulturen an den Strafritualen im Bildungsprozess festgehalten. Dies ist ein Beispiel unter vielen dafür, dass auch in Demokratien die herrschenden Vorstellungen eher von Zwang in Entwicklungsbeziehungen bestimmt sind als von solchen, die den Entwicklungsvoraussetzungen entgegen kommen.

32 Vgl. z. B. Olivier, Ch.: *Jokastes Kinder. Die Psyche der Frau im Schatten der Mutter*, München 1989; Reiche, R.: *Geschlechterspannung*, Frankfurt 1990.

33 Vgl. z. B. die kritischen Positionen von Mühlhans, G.: *Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter*, München 1992; Bilden, H.: *Geschlechtsspezifische Sozialisation*, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1998, S. 279-302.

Gesellschaftliche Forderungen

Solche Vorstellungen sind dem dritten Faktor zuzurechnen, der *Sozialisation*. Ich bezeichne damit eine Brechung der Entwicklungs- und Lernprozesse an den Vorstellungen und Phantasien Erwachsener (was und wie gelernt werden soll, z. B. mit einem gezielten Angebot) und den materiellen sowie personalen gesellschaftlichen Gegebenheiten (dem ungezielten Angebot). Es hängt also auch von der bewussten Entscheidung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen ab, ob solche Angebote aufgegriffen werden oder nicht.

Daraus ergibt sich, dass als Ziel der Entwicklung in einer demokratischen Kultur, die Selbstverantwortlichkeit und repräsentatives Handeln voraussetzt, die Autonomie, die Selbständigkeit des Individuums beschrieben werden kann. In einem Entwicklungsprozess, der darauf hinauslaufen soll, gibt es folgende förderliche Lern- und Sozialisationsbedingungen³⁴

- die Akzeptanz des kindlichen Willens – vorausgesetzt, das Kind schädigt weder sich noch andere,
- die Bereitstellung von Räumen, die autonom genutzt werden können,
- das Setzen von Grenzen durch Erwachsene, die die Effekte von Grenzüberschreitungen erfahren lassen und
- die Ermöglichung von offenen und produktiven Auseinandersetzungen in Konflikten.

Macht: Delegation und Übernahme von Verantwortung

Autonomie als ein auf die soziale Gemeinschaft bezogener Begriff hatte eine ursprünglich positive Konnotation. In unserer Demokratie hat er jedoch z. T. einen eher negativen Charakter: die Störer („Autonomen“), die mit illegalen Mitteln legale Prozesse zu blockieren versuchen. Da diese Art von „Autonomie“ eine Verhaltensvariante ist, die sich gesellschaftlicher Herrschaft zu entziehen sucht, ist sie den herrschenden Erziehungsvorstellungen verständlicherweise suspekt. Der Autonomiebegriff wird im Erziehungsbereich in der Tat auch sehr zwiespältig diskutiert und verweist auch hier auf die Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft (Bereich eigener/individueller Wünsche vs. Bereich gemeinschaftlicher/kollektiver Einbindungen): Aus Autonomiebestrebungen könnten antisoziale Gemeinschaften entstehen, die eine der herrschenden Moral gegenüber antinome Moral entwickeln.

Die Bindung an die soziale Gemeinschaft ist die Bindung an ihre Statuten, letztlich die Bindung an ihre Verfassung. Die primäre Bindung an Menschen erweitert sich im Übergang zur Pubertät in die Bindung an abstrakte Werte sozialer Gemeinschaften (z. B. zunächst der Clique) – wenn denn die Entwicklungsverhältnisse eine Balance zwischen dem Bindungsbedürfnis und dem Explorationsbedürfnis zugelassen haben. Die Bindung an „den Buchstaben des Gesetzes“ erfordert eine Abstraktion, die Kinder erst sehr spät, wahrscheinlich erst ab dem Ende der

34 Vgl. Baethge, M./Hantsche, B./Pelull, W./Vorkamp, U.: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen, Opladen 1989, S. 73 ff.

Grundschulzeit erwerben. Deshalb ist die Förderung der positiven Elemente von Bindung an Menschen eine der wesentlichen Voraussetzungen demokratisch gemeinschafts-orientierten Verhaltens.

Die Fähigkeit, sich an historisch geronnene Verordnungen und Gesetze zu halten und in deren Rahmen Entscheidungen vorzubereiten bzw. zu treffen, bildet sich wahrscheinlich erst in der Adoleszenz heraus, wenn die Frage auftaucht, ob man sich mit der legalen Seite der Gemeinschaft identifiziert oder seinen individuellen Wünschen folgt, die jedoch nur illegal, z. B. mit Organisation einer „Bande“ realisierbar erscheinen. Für erstere Entscheidung ist die Ablösung von der primären, auf individuelle Förderung und Wunscherfüllung gerichteten sozialen Gruppe Familie hin zur sozialen Gemeinschaft nötig, in deren Pflichten man als Erwachsener genommen wird. Und dies kann je nach hemmenden bzw. förderlichen Erfahrungen im Entwicklungsprozess höchst unterschiedlich verlaufen bzw. aussehen.

Die Entwicklung *repräsentativer* Verhaltensfähigkeiten ist – anders als die des selbstverantwortlichen Handelns – durch die Sensibilität bestimmt, die in Verhältnissen mit wechselseitiger Abhängigkeit von Bedeutung ist. Im Konzept der „projektiven Identifikation“, auf das ich später ausführlicher eingehen werde, ist z. B. beschrieben, dass Abhängigkeit als etwas Hergestelltes begriffen werden kann, das den „eigentlich“ aktiven als unschuldigen Zuschauer und den offensichtlich Aktiven als allein Handelnden erscheinen lässt, obwohl er „nur“ stellvertretend handelt. Bewusst gewolltes stellvertretendes Handeln setzt das Mandat voraus, und dieses wiederum zieht die Frage nach sich, wie man das Mandat erwirbt und welcher Fähigkeiten es dazu bedarf. Welche dementsprechenden Verhaltenseigenschaften aber heben den Einzelnen aus der Gruppe der Gleichaltrigen hervor? Und wie entwickeln sich diese?

Im Zusammenhang mit Macht lassen sich im Prinzip zwei Pole herausragender Eigenschaften in sozialen Gemeinschaften benennen:

- die (je nach Standpunkt positiv oder negativ bewertete) Eigenschaft, eine Führung der Gruppe zu übernehmen und
- die (je nach Standpunkt positiv oder negativ bewertete) Eigenschaft, den Gegenpol zu den sozialen Zielen der Gemeinschaft zu repräsentieren. Diese Rolle wird im allgemeinen mit der des Außenseiters bzw. des Dissidenten bezeichnet.

Die Bewertung dieser Eigenschaften hängt von dem jeweiligen Kontext ab. So kann aus dem geliebten Führer ein gehasster Außenseiter und aus dem Dissidenten ein akzeptierter Repräsentant werden. Führerschaft und Außenseitertum entsprechen sich in sozialen Gemeinschaften häufig als polare bzw. komplementäre Eigenschaften³⁵.

Die Führerschaft ist noch mehr als für Kinder für Jugendliche von Bedeutung, weil sie die Möglichkeit zu „blinder“ Identifikation bzw. aggressiver Abgrenzung bietet und damit eine wichtige Funktion zur individuellen Identitätsbildung im Jugendalter erfüllt. Sie hat – wie die Rolle des Außenseiters oder Dissidenten – eine zentrale Bedeutung in der emotionalen Bindung des Einzelnen an die Gemeinschaft: Sie enthält die emotionale Bündelung des jeweils aktuellen Zustandes einer

35 Vgl. Büttner, C.: Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung, Mainz 1995.

sozialen Gruppe im Spannungsfeld der möglichen polaren Bedürfnisse und Wünsche. Sie stellt insofern die Repräsentation des psychosozialen Kompromisses zwischen dem dar, was sich die Gemeinschaft wünscht und dem, was sie auf jeden Fall verhindern möchte. Der Führer repräsentiert dabei – stark vereinfacht – eher das Wunschbild, der Außenseiter eher das Hassbild (oder die verdrängten Anteile eigener ungeliebter Bestrebungen).

Die emotionalen Prozesse in sozialen Gemeinschaften sind weniger mit rationalen Überlegungen als vielmehr mit dem Versuch verknüpft, in der Wahrnehmung einer aktuellen Lebenssituation einen Kompromiss zwischen den Ängsten vor und der Bewältigung von Lebensrisiken auf der einen Seite und den Aggressionen und deren Artikulation auf der anderen Seite herzustellen. Man kann diese Suchprozesse zurzeit sehr gut an den sich verändernden Reaktionen der Bevölkerung von Demokratien auf Kriegsereignisse beobachten (z. B. Wutgefühle und Mitleidsreaktionen) und man kann vor allem sehr gut erkennen, wie die Menschen, die zur Repräsentation dieser kollektiven Emotionen zur Verfügung stehen, diese Prozesse durch die Art ihres öffentlichen Auftretens, ihrer Wortwahl, vor allem durch die Wahl der Metaphern, die sie in ihren Reden benutzen, zu steuern oder sich ihnen anzupassen versuchen³⁶. Und schließlich kann man sehr gut die Rolle der Außenseiter erkennen, die den Pol darstellen, an dem sich der Prozess bei extremen Gefühlslagen orientiert (man vergleiche den feinen Unterschied zwischen der Etikettierung „Militaristen“ und „Bellizisten“, wie er zu Beginn des Golfkrieges die öffentliche Meinung des Für und Wider durch politische Repräsentanten spiegelte).

Die Fähigkeit, solche repräsentativen Funktionen auszufüllen, hängt wahrscheinlich einerseits von den Impulsen ab, innerhalb sozialer Gemeinschaften eine Machttrolle übernehmen zu wollen (Dominanzstreben) und von den Gelegenheiten, die sich im Bereich der Sozialisation zur Herausbildung und zum Training solcher Verhaltensaspekte ergeben. Gleichwohl lassen sich keine eindeutigen Aussagen zur Entwicklung von Führungsqualitäten unabhängig von Sozialisation und Lernen machen (wenngleich man immer wieder von der Persönlichkeit der sog. „natürlichen Autorität“ spricht), da wir bisher kaum über Untersuchungen von Biografien verfügen, in denen sich ein eindeutiger Zusammenhang zur Entwicklungsumgebung (fürsorgliches, strenges, permissives, gewalttätiges Elternhaus) nachweisen lässt.

Die Führungsqualität hängt aber auch von Fähigkeiten ab, die in Auseinandersetzungen oder gar im Kampf mit Konkurrenten um diese Rolle erworben werden können. Der Begriff der „Redeschlacht“ im Parlament ist eine von vielen Metaphern, die auf die Fähigkeit hindeuten, beleidigen, verletzen oder „töten“ bzw. Verletzungen oder „politischen Mord“ ertragen zu können. Und es wird die Fähigkeit verlangt, um des eigenen Vorteils willen mit „Kriegslisten“ geschickt taktieren zu können. Der Grat zwischen einer demokratischen Moral, der Verwendung ungesetzlicher Mittel und einer totalitären Haltung ist auch in demokratischen Verhältnissen sehr schmal.

Führerschaft ist eher der Effekt einer Delegation von Verantwortung durch eine „schweigende“ Mehrheit auf Grund von Wunschphantasien, in dem Führer mythische Eigenschaften (häufig als vereinfachende Form komplexer Lebensverhältnis-

36 Vgl. deMause, L.: Grundlagen der Psychohistorie, Frankfurt 1989.

se: schwarz vs. weiß oder gut vs. böse) zu sehen, und weist auf wenig oder nicht vorhandene Autonomie (bzw. auf die Projektion von Wünschen in einer Inszenierung) der Gefolgschaft hin: Politische Führungsqualitäten beinhalten immer schon auch die Fähigkeit zur öffentlichen Selbstinszenierung.

Wenn demokratisches Verhalten insbesondere auch darin besteht, sich von politischen Repräsentanten vertreten zu lassen, wie verhält es sich dann mit der so genannten „schweigende Mehrheit“? Wie lässt sich in diesem Sinne Entwicklung beschreiben? Welches sind die Fähigkeiten, Kriterien für die „richtige“ Wahl zu entwickeln? Wie gelingt es, die nachwachsende Generation an das vorhandene private und gesellschaftliche Regelsystem heranzuführen? Auf die persönliche Erfahrungsebene bezogen: Wie kann ich den Willen des Kindes sozialisieren, d. h. meinen Willen durchsetzen oder zu einem Kompromiss finden³⁷?

Die mit diesen Sozialisierungswünschen verknüpften Wirkungen bestehen normalerweise in der teilweisen oder vollständigen Aufgabe eigener Willensbereiche des Kindes, was nicht heißt, dass die dahinter stehenden Wünsche nicht mehr existierten. Sie müssen sich – wenn sie dem eigenen Willen nicht mehr folgen können – wahrscheinlich andere Wege der Befriedigung suchen. Dieser Vorgang ist in der psychoanalytischen Theorie ausführlich als ein prosozialer Entwicklungsprozess beschrieben worden: Die infantilen Wünsche werden umgeformt in sozial verträgliche (der bekannteste Mechanismus ist der der Sublimierung: Sexuelle Energie wird z. B. in künstlerische Energie verwandelt). Die Konsequenz jedoch besteht u.a. darin, dass Ersatz auch durch psychische Mechanismen wie Projektion, Identifikation oder projektive Identifizierung gesucht wird, besonders dann, wenn keine anderen sozial verträglichen Verwandlungsmechanismen zur Verfügung stehen.

Diese Mechanismen sorgen nicht nur dafür, dass sich die jeden Tag neu entwickelnde Spannung zwischen Wünschen und Wirklichkeit abführen lässt, sie bewirken auch die spezifische Gestaltung einer sozialen Bezugsgruppe. Wir kennen die *Projektion* als eine Möglichkeit, Aggression und Hass nicht nur von der eigenen Person fern zu halten, sondern solche Gefühle auch gemeinsam mit anderen gegen Fremde zu richten. Hier bietet der Kommunikations- und Gefühlskontext der Gruppen, Gruppierungen, der größeren sozialen Gemeinschaft, Verbände und der Institutionen ein weiteres demokratisches Identifikationsangebot (wann immer eine Gruppierung Programme propagiert, in denen es um den „Kampf gegen“ irgend etwas geht, kann man wahrscheinlich von einer solchen Projektion ausgehen).

Kinder verfügen vermutlich nicht von Beginn ihres Lebens an über die subtilen Fähigkeiten, die notwendig sind, um in sozialen Gemeinschaften Wünsche und Realitätsanforderungen, die angenehmen und unangenehmen Gefühle von Angst und Lust auszutarieren. Es ist das modellhafte Verhalten der Erwachsenen, das ihnen vorführt, wie man etwas bekommt und wie man unangenehme Konsequenzen vermeidet. Die *Identifikation* mit Vorbildern ist wahrscheinlich stärker verhaltensbestimmend als manch bewusst und pädagogisch eingesetztes Lernmittel.

Die Folgen von frühkindlichen Beziehungserfahrungen verdichten sich in der Kommunikation sozialer Gemeinschaften, etwa der Kindergartengruppe, über Rollenzuschreibungen und Rollenverteilungen zu einem Gewebe von teilweise bewussten Interaktionsvorgängen und unbewussten kollektiven Phantasien, die die

37 Vgl. Prekop, I.: Der kleine Tyrann, München 1988.

einen eher idealisieren, für andere aber von großem und manchmal auch tragischem Nachteil sind. Möglicherweise sind Anteile solcher quasi neurotischen Projektionsvorgänge auch im Erwachsenenalter wirksam, etwa dann, wenn Idealisierungen führender Politiker von ihren Wählern nicht aufgegeben werden, obwohl es handfeste Belege dafür gibt, dass die Politiker den Idealisierungen so gar nicht entsprechen.

Wie man sich also zusammenschließt, um gemeinsam von Projektionen zu profitieren, und wie man sich um die Menschen schart, die sich zur Identifikation anbieten, diese Fähigkeiten entwickeln sich als Reflex auf die inneren Wünsche und Hoffnungen in den ersten sozialen Gemeinschaften, die man erlebt. Diese stellen nicht nur die in den Personen möglichen Identifikations- und Projektionsaspekte bereit, sie geben auch Rituale und entsprechende Verhaltenserwartungen vor. Es ist wahrscheinlich – wie in der Auseinandersetzung um Autonomie – der Zeitraum etwa vom 2. bis 5. Lebensjahr, in dem das Kind unausweichlich die Entscheidung verlangt, wer sich nach wem richten muss und wie die entsprechenden Regeln gesetzt und kontrolliert werden.

Da das Kind in der sozialen Gemeinschaft „Familie“ in nur sehr bescheidenem Maß an der „Politik“ der Familie Anteil hat (in der Familientherapie gilt es z. B. lediglich als „Symptomträger“ oder „Indexpatient“), kann sich der Delegationsmodus sozialen Handelns – abgesehen von den kindlichen Versuchen, sich die Eltern als „Dienstboten“ untertan zu machen – erst in außerfamiliären Zusammenhängen entfalten, etwa dem Kindergarten. Aus den z. T. sehr unterschiedlichen familiären Einzelerfahrungen der Kinder muss in der Gruppe ein Kompromiss, eine Balance zwischen den realen und den projektiven Wünschen sowie den Vorgaben der Erzieherin gefunden werden (was oft nicht in befriedigendem Maße gelingt).

Die Entwicklung einer kollektiven institutionellen Identität z. B. als „Eichhörnchen-Gruppe“ einer Kindertagesstätte fällt dabei mit den Anfängen dessen zusammen, was in der psychoanalytischen Theorie „*projektive Identifizierung*“ genannt wird. Die affektiven Anteile eines Verhaltens werden in das Gegenüber projiziert, man wird den Affekt dabei aber nicht los, er bleibt in der Interaktion und fällt in den Aktionen desjenigen, der die Projektion übernimmt, auf seinen Ursprung zurück. Man wird quasi Opfer seiner eigenen Gefühle. Die Angst z. B., sich kämpferisch für die eigenen Interessen einzusetzen, wandelt sich in die Identifizierung mit der entsprechenden Aggression, die ein anderer aus der sozialen Gemeinschaft aufbringt – um den Preis, dass sich diese auch gegen die eigene Person richten kann. Im positiven Sinn handelt es sich – vereinfachend gesagt – um das so genannte Stellvertreter-Prinzip: Man schickt für eine unangenehme Aufgabe einen anderen vor, man macht sie ihm schmackhaft, signalisiert einen „Gewinn“ oder hofft auf seine Tendenzen zur Unterordnung („Freiwillige vor“). Der Projektionsträger dagegen kann dafür zumeist einen Preis (z. B. die bedingungslose Gefolgschaft) einfordern.

Solche Verhaltensweisen werden z. T. bereits im Kindergarten und in der Grundschule, später dann auch in der Sekundarstufe von den Verhaltenserwartungen und Ritualen überformt, die sich in langen historischen Prozessen als Kompromisse zwischen individuellen und sozialen Interessen herausgebildet haben. Sie führen zu Gruppenstrukturen hin, in denen selbstbestimmtes Handeln über z. B.

- das Erlernen von Diskussionsritualen,
- die Delegation der Gruppeninteressen an Gruppen- oder Klassensprecher,

- durch das Angebot von Mitbestimmungsgremien in Institutionen
- bis hin zur Aufforderung zur Beteiligung an Kinder- und Jugendparlamenten zunehmend in die Erwachsenengesellschaft integriert wird.

Das Bindeglied zwischen den zu Anfang charakterisierten Bereichen demokratischen Verhaltens stellen die Grundrechte sowie die Verfassung dar, die ein – nach dem heutigen Stand – Höchstmaß an wechselseitiger Kontrolle von Abhängigkeit und Macht, Mandat und Delegation festschreiben – so denn die Rechte und Pflichten genutzt werden bzw. die „geheimen Verführer“ politischer Werbung oder der vorausseilende Gehorsam von Bürgern nicht den Vorrang als Motive für politisches Verhalten abgeben.

Die Entwicklung demokratischen Verhaltens ist – so gesehen – die Kombination verschiedener Entwicklungsaspekte, die insgesamt vorgegebenen Strukturen zu nutzen, zu benutzen oder sie weiter zu entwickeln, zum Wohl der Gemeinschaft (oder aber auch zu deren Schaden).

So weit die idealtypische Beschreibung gelingender Entwicklungsverläufe. Diese sind aber nicht der Normalfall. Vielmehr überwiegen in der Geschichte der Menschheit individuelle und kollektive Entwicklungsverläufe, die in den Beziehungen und Strukturen der sozialen Gemeinschaften immer wieder zu undemokratischen Gesellschaften oder gar zu Katastrophen wechselseitiger Vernichtung in Kriegen geführt haben. Denn auch Demokratien sind kein Garant dafür, dass sich nicht destruktive und/oder pathologische Beziehungsmuster offiziell in Politik und Gesellschaft etablieren. Pointierter ausgedrückt: Gerade die pathologischen Anteile von Entwicklung (Traumatisierungen, Verletzungen und Verdrängungen) führen ja zu Herrschaftsformen, die sich der Kontrolle entziehen, bzw. zu autoritärem Verhalten, das autokratische Formen von Herrschaft provoziert bzw. evoziert.

Soziales Lernen:

Von der Familie zu den Bildungsinstitutionen

Familie ist spätestens ab dem Besuch der Grundschule nicht mehr allein verantwortlich für die Erziehung allgemein und zur Demokratiefähigkeit insbesondere. Dies kann zu einer Reihe von Irritationen und Konflikten führen, die tief in den familiären Frieden hineinreichen und – als „Störung“ – den „familiären Krieg“ in die staatlichen Bildungsinstitutionen hineinragen. Die Möglichkeiten der Kooperation zwischen Eltern und Pädagogen reichen von der Gegner- bis zur Partnerschaft, generell aber scheinen sie auf ein Bündnis der älteren gegen die jüngere Generation hinaus zu laufen – nicht verwunderlich, wenn es um die Delegation der Aufgabe geht, Kindern den Übergang in die Erwachsenenwelt nach dem Wunsch der Erwachsenen zu gestalten und darin nicht oder nur sehr eingeschränkt den „kindlichen Bedürfnissen“ zu folgen. Dies erscheint besonders irritierend an den Stellen, wo Kinder bereits als Kinder wie Erwachsene, also unabhängig von den speziellen Erziehungsverhältnissen, angesprochen werden und zeigt sich in der aus der Perspektive von Kindern häufig vernommenen alltagsprachlichen Paradoxie sich ausschließender Botschaften („Dazu bist du noch zu klein“ und „Du bist doch jetzt schon so groß“).

Partizipation wurde und wird dabei unter konzeptionellen Gesichtspunkten in erster Linie als Pädagogik unter entwicklungsfördernden Aspekten (im Sinne anti-autoritärer Kinderläden, Freire-, Freinet- und Reggio-Pädagogik) betrachtet, nicht aber als Grundlage für Übergangserfahrungen zur Demokratie. Es geht deshalb besonders in der pädagogischen Arbeit mit jüngeren Kindern – ähnlich wie in der Familie – um die impliziten Aspekte demokratischer Verhaltenseigenschaften. Dieses Dilemma der Kindergartenpädagogik, ihr Klientel nicht – wie es z. B. bei Jugendlichen möglich ist – als zukünftige Partner ansprechen zu können, wird u. a. folgendermaßen beschrieben: „Das Bild vom Kind als Bürger auf die pädagogische Praxis bezogen bedeutet, ein Erziehungskonzept zu entwerfen auf der Grundlage intersubjektiver Anerkennung und Wertschätzung zweier gleichberechtigter und dennoch verschiedener Partner“³⁸.

Am ehesten ist im so genannten Situationsansatz ein Konzept verwirklicht, in dem quasi als „Vorstufe“ zum demokratischen Lernen die Förderung von Selbstständigkeit der Kinder Priorität hat. Der Situationsansatz wird als eine Haltung beschrieben, die auf einen „Fächerkanon“ von vorgegebenen Lerninhalten verzichtet und die das Zusammenleben von Pädagoginnen und Kindern als Weg und Ziel zugleich versteht. Im Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit steht die Situation des Kindes – etwa ein familiäres Ereignis –, und zwar nicht nur die diese Situation charakterisierenden Merkmale, sondern vor allem, wie die Situation auf das Kind wirkt. Aufgabe der Erzieherin ist, dem Kind immer begleitend zur Seite zu stehen und es seinem Entwicklungsprozess gemäß zu fördern. Das situationsorientierte Arbeiten setzt eine Situationsanalyse voraus. In sie müssen „...alle Überlegungen eingehen, die Erziehende dazu befähigen zu begründen, warum sie etwas mit den Kindern bearbeiten, warum sie ihnen Freiräume einräumen und dort durch eigene Anregungen, Informationen, Projektvorschläge ins Geschehen eingreifen. Situationsanalysen sind z. B. Nachforschungen darüber, wie Kinder im Einzugsgebiet des Kindergartens leben. Es können aber auch Nachfragen zu Alltagsabläufen in der Einrichtung sein, Beobachtungen, Diskussionsergebnisse, Hintergrundüberlegungen zu bestimmten Ereignissen“³⁹. Leitfragen sind: Was an der Situation ist wichtig? Welche Qualifikationen sind für das Kind erforderlich, damit es die Situation aktiv gestalten kann? Welche Ziele können erreicht werden?

Grundlage dieser Situationsanalyse sind drei Postulate, auf die im Situationsansatz besonderer Wert gelegt wird: Autonomie, Solidarität und Kompetenz: „Autonomie bedeutet Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Eigeninitiative, Selbstständigkeit. Erziehung zur Autonomie will Kinder wie Erwachsene darin fördern, ihren Anspruch auf Selbstbestimmung, der zugleich ein Anspruch aller Menschen ist, zu vertreten“⁴⁰. Solidarität bedeute, dass zum Eigensinn der Autonomie der Gemeinsinn treten müsse, und Kompetenz beinhalte Bildung, die notwendig sei, um sachangemessen handeln zu können. Autonomie, Solidarität und Kompetenz werden im wesentlichen am Modell des Erziehverhaltens gelernt. Diese Eigenschaften ließen sich nicht „einfach herunterdeklinieren und in Handlungsweisen überset-

38 Ebert, Sigrid: Das Kind als Bürger – Erziehung zwischen Schutz und Selbstbestimmung des Kindes, in: Lott, Ch./Oberhuemer, P. (Hg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten- und Kinderpolitik in Deutschland, Hohengehren (Schneider) 1999, S. 41-51.

39 Colberg-Schrader, H./Krug, M./Pelzer, S.: Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch des DJI, München 1991, S. 113.

40 Zimmer, J.: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Weinheim 2000, S. 14.

zen“. Sie seien „eher wie Leuchtfeuer, die den Kurs der alltäglichen Arbeit und das gesamte Klima einer Einrichtung mitbestimmen“⁴¹.

Eine systematische Untersuchung der Verwirklichung des Situationsansatzes allerdings zeigt: Wenn am ehesten der Begriff „partnerschaftliches Verhalten“ im positiven Sinne auf den Autonomie-Begriff zuzutreffen scheint (dazu führen Zimmer u. a. aus, dass „...ein partnerschaftlicher Umgang mit Kindern sich dort entwickelt, wo mit großer Wahrscheinlichkeit ein kollegial-fachlicher Austausch der Erzieherinnen untereinander gepflegt wird und sich ein eher hierarchiefreies Klima etabliert hat“⁴²), dann sei dies allerdings nur in etwa einem Viertel der Einrichtungen zu beobachten gewesen, die untersucht worden waren. Alles in Allem scheint ein Problem der Bestimmung, inwieweit kindliche Autonomie durch den Situationsansatz gestärkt wird, auch darin zu liegen, dass nur schwer von einem einheitlichen und exakt beschreibbaren Verhalten der Erwachsenen ausgegangen werden kann, demgegenüber sich kindliche Selbstbestimmung abgrenzen könnte.

Wie bereits bei der familiären Erziehung zu erkennen war, sind die im Situationsansatz definierten Erziehungsziele in keiner Weise auf formaldemokratische Verhaltenseigenschaften abgestimmt, sondern entspringen einer mehr oder weniger diffusen humanistisch-psychologischen Grundhaltung – was die Hoffnung, die sich hinter einer solchen Haltung verbirgt, nicht abmildern soll. Realitätsnäher erweisen sich Überlegungen, die den Konflikt und die Krise als das konzeptionelle Moment, an dem kooperative Verhaltensweisen für erfahrbar, erlernbar und überprüfbar gehalten werden, in ihren Mittelpunkt stellen. Die Erfahrungen in Konfliktlösungsstrategien, die ja bei Interessenkonflikten zwangsläufig bemüht werden, könnten – so die Annahme – später in den demokratischen Strukturen des Aushandelns unterschiedlicher Interessen wirksam werden. Wichtigste Lernerfahrung von Kindern ist jedoch in den Kindertageseinrichtungen in der Regel, dass der Stärkere sich durchsetzt – und wenn es letzten Endes die Erzieherin ist: „Die Erzieherin findet sich oft in der Rolle, Streit zu schlichten, den Konflikt für die Kinder zu regeln – sei es um Ruhe ins Spiel zu bringen oder weil eines der am Konflikt beteiligten Kinder sie zur Hilfe ruft. Auch wenn sie dies in bester demokratischer Absicht tut, Schwächere zu schützen oder gleiches Recht für alle durchzusetzen, ist die Botschaft eindeutig: Es braucht eine Stärkere/einen Stärkeren, der für die anderen entscheidet. Den Kindern wird die Kompetenz abgesprochen, einen Streit selbst austragen zu können“⁴³. So bleibt die Frage, ob die angestrebten Erziehungsziele, wie man sie sich in vielen Konzepten und Vorstellungen demokratischer Erziehung in Kindergarten und Grundschule vorstellt, überhaupt unter solchen Bedingungen erreichbar sind.

Ein anderer Weg, der in Kindertagesstätten häufig gewählt wird, besteht darin, Konflikte, an denen sich der Sinn demokratischer „Spielregeln“ erfahren ließen, gar nicht erst aufkommen zu lassen. Dort, wo es für alles eine Regel gibt, die man nur zu lernen braucht, sind Aushandlungsprozesse entweder nicht nötig oder laufen in Bahnen, die nicht von den Kindern mitgebet worden sind.

41 Zimmer, a.a.O., S. 15.

42 Zimmer, J./Preissing, Ch./Thiel, Th./Heck, A./Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur, Velber 1997, S. 167.

43 Preissing, C.: Demokratie-Erleben im Kindergarten, in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000, S. 82.

Aus der Entwicklung von Konfliktfähigkeit begründen sich die Einzelleistungen, die dafür verlangt werden: Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz, Empathie, Kommunikationsfähigkeit usw. Diese Eigenschaften bringen die Kinder zum Teil aus ihren familiären Erfahrungen mit, zum Teil müssen sie aber erst einmal – qua Pädagogik – hergestellt werden. Solange dies in einem Rahmen geschieht, in dem den Kindern durch die Erzieherinnen diese Eigenschaften vorgelebt werden, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie auch zu Bestandteilen des Verhaltensrepertoires der Kinder werden. Das ist aber leichter gesagt als getan. Es geht ja nicht darum, jedes Mal von Neuem anfangen zu wollen, wenn einzelne Kinder die Verhaltensweisen nicht zur Verfügung haben. Vielmehr reduzieren sich die pädagogischen Interventionen sehr schnell und manchmal auch sehr leicht auf das Androhen von Strafen und Begrenzungen. Im Zweifelsfall – so wird häufig argumentiert – liegt bei einer Störung der sozialen Kompetenz ein Defizit im Verhalten vor, das höchstwahrscheinlich aus dem Elternhaus stammt.

Ein Weiteres kommt hinzu. Solange Kindergartenerziehung als familienergänzend (etwa gegenüber einem gesellschaftlichen Erziehungsmodell, das sich gegenüber der Familie als eigenständig begreift wie z. B. die Vorschulerziehung in Frankreich) versteht und laut Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz (KJHG) § 22 auch verstehen muss⁴⁴, wird es auch immer wieder zu dem Versuch kommen, mit den Müttern der von den Erzieherinnen betreuten Kinder um Erziehungsziele zu konkurrieren, die nicht unbedingt in der zunehmende Autonomisierung der Kinder liegen, sondern – ähnlich wie bereits bei den familiären Erziehungszielen charakterisiert – vielmehr die Eigenschaften des „guten Mutters“ als Anforderungen des Gewissens ansprechen.

Während für deutsche Familienverhältnisse dieses „Mutters“ auf gemeinsame kulturell-normative Traditionen der „Kinderpflege“ zurückgehen kann, ist dies bei interkulturellen Problemen in Kindergärten kaum möglich: „Je pluraler unsere Lebenswelten werden, um so häufiger werden wir mit Widersprüchen konfrontiert, für die es keine aktuellen Kompromisse gibt, weil Wertorientierungen erst neu entwickelt werden müssen. Das Zusammenleben in multikulturell zusammengesetzten Gruppen stellt hier ein besonderes Lernfeld dar, in dem vor allem auch die Erwachsenen gefordert sind, Toleranz zu üben. Wenn die in Familientraditionen aufgehobenen kulturellen Orientierungen, d. h. auch die Vorstellungen vom Zusammenleben der Generationen und der Geschlechter sich deutlich unterscheiden von denen, die die Erzieherinnen und die Mehrheit der deutschen Eltern vertreten, dann treten Widersprüche für Kinder, Erzieherinnen und Eltern womöglich deutlich zu Tage“⁴⁵. Den Mehrheitsvorstellungen kommt im allgemeinen eine normative Geltung zu, ohne dass eine solche explizit gemacht werden müsste. Dies macht es im Zusammenhang mit dem üblichen Differenz- und Defizitdenken in Institutionen besonders schwer, neue Akzente zu setzen.

Mit der weiteren Entwicklung multikultureller Lebensformen ist zu erwarten, dass die Verständigung um gemeinsame Erziehungsziele mit dem Versuch konkurriert, die eigenen Mütterlichkeit durchzusetzen. Der in der Entwicklungspsycholo-

44 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) von 1990 bildet u. a. den Abschluss eines Streites darüber, in welchem Verhältnis gesellschaftliche und familiäre Verantwortung für Kinder zueinander stehen, indem insbesondere auf die Mitentscheidung der betroffenen Kinder und Jugendlichen abgehoben wurde.

45 Preissing, a.a.O., S. 86.

gie als notwendig erachtete Schritt der Triangulierung, d. h. des Wechsels des Kindes von dem primären Objekt (z. B. der Mutter) zum „Dritten“ (z. B. dem Vater) und damit zu neuen, andersartigen oder gar fremden Verhaltensweisen bis hin in den eigenverantwortlichen Gang in die Gesellschaft ist hier noch nicht einmal angeschnitten. Allein schon die Tatsache, dass – nicht nur in der BRD – Vorschul-erziehung zumeist in den Händen von Frauen liegt, macht den Weg von Kindern aus der ursprünglichen Symbiose mit der Mutter über die entweder mit der Mutter eng zusammenarbeitende oder mit ihr konkurrierende Erzieherin nicht gerade leicht.

Die Abhängigkeit des Kindes von einzelnen Menschen war und ist Gegenstand vielfältiger Versuche gewesen, alternative Beziehungsformen zu finden. Reformpädagogische Modelle wie z. B. die in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gegründete und bis heute bestehende englische Einrichtung „Summerhill“ zeigen, dass Bildungsinstitutionen nicht nur auf einseitige Abhängigkeiten verzichten, sondern auch institutionell nach demokratischen Prinzipien organisiert sein können, in dem sie den Übergang von der Familie in die Gesellschaft in der jeweiligen Einrichtung beginnen lassen⁴⁶. D. h. die Kinder erfahren in solchen Einrichtungen eine von der Familie vollständig unterschiedene und den demokratischen Beziehungen weitgehend angenäherte Beziehungskultur, die sie immer wieder neu selbst entwickeln müssen und deren Rückschritte Pädagogen eher abschrecken, als sie zu ermutigen. Solche (Reform-)Modelle der Pädagogik sind allerdings Einzelbeispiele geblieben – selbst dann, wenn ihr Erfolg, gemessen an dem späteren gesellschaftlichen Erfolg der Kinder und Jugendlichen nachgewiesen wurde⁴⁷.

Das pädagogische Engagement im Sinne der Reformpädagogen vom Format Alexander Neills, des Begründers der Summerhill-Schule, erfordert allerdings nicht nur den Mut des Abrückens von den traditionellen Vorstellungen der Beziehungskultur in Bildungsinstitutionen – verbunden mit finanziellen Unsicherheiten und Nachteilen – und eine entsprechende Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen. Es fordert auch von den Eltern und der Gesellschaft das Vertrauen, dass dort das „Richtige“ gemacht wird. Am deutlichsten kommt das Misstrauen des Staates und seiner administrativen Abteilungen in Sachen Bildung bei der Haltung der Schulinstitutionen in England gegenüber „Summerhill“ zum Ausdruck, indem es nun schon seit Jahrzehnten ständig von der Schließung bedroht ist. Umgekehrt gibt es viele Eltern, die ihre Kinder nicht in Regelschulen einschulen wollen mit dem Argument, dort werde eben nicht zu mündigen Bürgern erzogen, ja die Bildungsinstitutionen leisteten nicht einmal ihre Aufgabe, die Schülerinnen und Schülern analog ihren Bildungsmöglichkeiten zu fördern.

Auch wenn es viele Analogien zwischen Parlamentarismus und reformpädagogischen Settings, mit denen Partizipation realisiert werden soll, zu geben scheint, führt der Stuhlkreis im Kindergarten (oder die Schulgemeinde/Forum) nicht unmittelbar zu parlamentarischer Kompetenz und die Kinder bzw. die Schüler sind keine Abgeordneten, geschweige denn ist die „Selbstregierung der Kinder“ in den Kinderrepubliken mit der Regierung eines Landes vergleichbar! Reformpädagogische Modelle haben sich vor allem unter autoritär strukturierten gesellschaftlichen

46 Vgl. Kamp, J.-M.: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregulierung in Kinder- und Jugendheimen, Opladen 1995.

47 Vgl. Kamp, a.a.O., S. 444 ff.; Appleton, M.: Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung, Hohengehren 2000.

Beziehungen oder instabilen politischen Verhältnissen entwickelt. Gleichwohl wurde die Erziehung nicht als explizit politisch oder demokratisch verstanden. So war z. B. Neill zwar von sozialistischen Utopien begeistert, wollte aber die Summerhill-Kinder nicht von aktiver Politik missbraucht wissen: „Viele der Erwachsenen in Summerhill nahmen sehr aktiven Anteil an der Lokalpolitik in Leiston und beteiligten sich an der Gründung einer lokalen Monatszeitung *The Leiston Leader*, die von fast der Hälfte der Einwohner gekauft wurde...Auch die Summerhill-Kinder beteiligten sich gerne an den politische Aktivitäten, schrieben Transparente, adressierten Umschläge, verteilten Flugblätter, besuchten Versammlungen. Neill missbilligte die Einbeziehung der Kinder ... (er) betonte, dass freie Erziehung einen freien und offenen Geist erlauben müsse und die Kinder darum von jeglicher Formung durch Erwachsene geschützt werden müssen...“⁴⁸.

Die Teilhabe der Kinder innerhalb und außerhalb der pädagogischen Einrichtungen an den Entscheidungsprozessen ist von den Erwachsenen gegeben, ohne sie wäre eine Partizipation der Adressaten von Pädagogik nicht möglich. Die Begrenzung kindlicher Beteiligungsmöglichkeiten ist deshalb nicht unbedingt eine Begrenzung an demokratischer Teilhabe (oder im Sinne Neills politische Suggestion), selbst wenn man glaubt, durch das Modellverhalten der Erwachsenen solche Beteiligungsmöglichkeiten definieren zu können: „Erst wenn Erwachsene sich aufmachen und sich ihrerseits um Teilhabe an der Welt der Kinder bemühen, kann Partizipation gegenseitig und damit wirklich entstehen“⁴⁹.

Die Teilhabe an internen Entscheidungen ist in pädagogischen Institutionen normalerweise nur dort tatsächlich realisiert, wo pädagogische Ziele und der organisatorische Ablauf der „pädagogischen Veranstaltung“ Kindergarten oder Schule sich verknüpfen lassen: „Wer mitredet, wer Entscheidungen trifft und Maßstäbe setzt, der übernimmt immer auch Verantwortung. Mit der Verantwortung ist es aber so eine Sache. Einerseits wird Kindern immer wieder Verantwortung ‚gegeben‘. Meist wird sie ihnen jedoch dort zugemutet, wo Erwachsene sie gerne los hätten, z. B. die schon erwähnte Verantwortung für den Tischdienst, das lästige Aufräumen oder das Einhalten bestimmter Regelungen, die darauf zielen alles etwas ruhiger ablaufen zu lassen. Auf der anderen Seite werden Kinder oft klein gehalten, ihnen wird nicht zugetraut, dass sie Verantwortung tragen könnten, und sie wird ihnen auch nicht wirklich belassen. In den allermeisten Situationen gibt es so etwas, wie das letzte Recht der Erwachsenen, doch noch ‚einzugreifen‘, also die alleinige Verantwortung für die dann fällige Entscheidung zu übernehmen. Das ist auch unbedingte Pflicht der Erwachsenen, die eben eine umfassendere Sicht auf die Welt haben, ein Mehr an Erfahrung, im allgemeinen auch von größeres Wissen und weitergehende Handlungskompetenz. Schließlich besitzen sie auch einen rechtlich anderen Status und haben einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen“⁵⁰.

Eine Pädagogik, die auf die Entwicklung der Persönlichkeitseigenschaften abzielt, kann eine Nähe zur Förderung demokratischer Verhaltenseigenschaften bekommen, wo sie zunehmend die Entscheidungsgewalt an ihre Klienten abgibt. Die Antinomie zwischen Selbständigkeit und Abhängigkeit besteht darin, dass diese

48 Kamp, a.a.O., S. 395 f.

49 Klein, L./ Vogt, H.: Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann, in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000, S. 90.

50 Vogt, a.a.O., S. 97.

Abgabe von Entscheidungsgewalt unter dem gegebenen Rollenverhältnis von Erzieher und Zögling gar nicht möglich ist. Beide müssen sich erst in den Rollen „Bürger mit den gleichen Rechten und Pflichten der gleichen Demokratie“ begegnen, damit demokratisches Verhalten überhaupt möglich wird. Und dies kann per Definitionem erst nach der „Abnabelung“, d. h. nach Erreichung der sog. Volljährigkeit geschehen. Was deshalb schwer zu unterscheiden ist, ist eine kindzentrierte Pädagogik von demokratischer Erziehung. Beides ist aber nicht identisch!

Ein weiteres kommt hinzu: Demokratische Strategien zur Durchsetzung von Interessen können realistischerweise nicht voraussetzen, dass alle Bürger eines demokratischen Staatswesens von gleicher Aufrichtigkeit beseelt sind. Zur Demokratie gehört durchaus auch, dass man das nicht sagt, was der Durchsetzung der eigenen Interessen schaden könnte. Man muss davon ausgehen, dass auch in Demokratien unaufrichtige Strategien weitaus häufiger anzutreffen sind, als das, was man sich z. B. als Kind oder Jugendlicher an kompromissloser wechselseitiger Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Authentizität wünscht. Aber auch als Kind und Jugendlicher lügt man manchmal ein bisschen, um sich gegen den Willen und die Macht der Eltern durchzusetzen zu versuchen oder an die „Macht“ in der Bezugsgruppe zu kommen. Und dies wäre nur schwer mit den hehren Zielen einer Erziehung zur Demokratiefähigkeit zu vereinbaren, die von einer utopischen Konzeption von Demokratie ausgeht.

Darüber hinaus sind soziale Prozesse häufig nicht nur von irrationalen individuellen Überlegungen und Überzeugungen gesteuert, sondern auch von kollektiv-emotionalen Prozessen, die weit über das hinausgehen, was sich qua demokratischer Entscheidung in Kontrolle halten lässt – ein Grund, weshalb das Gewaltmonopol vom Parlament kontrolliert wird. Die Massenphänomene sozialer Willensbildungen sind nicht allein auf die Einschaltquoten der Fernsehens beschränkt, sie wirken auch und gerade in politisch-historischen Zusammenhängen.

Alles was „innen“ passiert, also innerhalb der vier Wände einer Bildungseinrichtung kann möglicherweise partizipativ organisiert werden. Sobald man aber nach „draußen“ geht, ist dies nicht mehr durchgängig möglich. Die Verhältnisse werden dort derart komplex, dass sich andere Formen von Entscheidung und Herrschaft durchsetzen. So gilt in der ökonomischen Grundlage aller Demokratien der darwinistische Grundsatz, dass der Erfolgreichere „überlebt“. Das Lernen des Handelns in den Innenbeziehungen muss deshalb nicht zwangsläufig mit den Bedingungen der Außenbeziehungen zusammenfallen, ja noch nicht einmal in sie überführbar sein. Dies gilt in sehr viel eindeutigerer Weise für die Institution Schule.

Demokratische Bildung: Die Schule als demokratisches Lernfeld?

Die wohl längste und breiteste Tradition, demokratisches Verhalten als Lernziel praktisch umzusetzen, hat die Institution Schule. In zahlreichen Modellen wurden experimentelle Situationen („Versuchsschulen“) geschaffen, in denen Partizipation, Mitbestimmung oder gar Mit-„Regierung“ von Kindern und Jugendlichen im Binnenraum von Schule bzw. Internat ausprobiert und praktiziert wurde und heute noch wird⁵¹. Die Internatsschule eignet sich deshalb für solche Versuche, weil sie im Sinne von „Mini-Gesellschaften“ die Vielfalt kulturellen und wirtschaftlichen Lebens abbilden und organisieren kann. Der Zusammenhang von Schule und Freizeit ist hier nicht getrennt in den Bereich der gesellschaftlichen Institution und der privaten Familie. Er gehört organisatorisch und personell weitgehend zusammen und gestattet die Abstimmung der Gestaltung von Lern- und Lebensentwürfen – allerdings sowohl nach der Seite der demokratischen Grundwerte ebenso wie nach der autoritärer Herrschaftssysteme.

Die verschiedenen Modelle, von denen Einzelaspekte der bekanntesten, etwa der Odenwaldschule, Eingang in reformpädagogische Konzepte gefunden haben (und auch heute noch finden) sind sowohl historisch als auch aktuell insofern „Inseln“ geblieben, als sich die grundsätzlichen Prinzipien innerschulischer Organisation und der Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht auf das Gros der staatlichen Schulen haben übertragen lassen. Die auch heute noch zentralistische Administration schulischen Lebens lässt nur bedingt zu, dass Schulen sich als „Schulgemeinde“ selbst definieren und organisieren können. Dazu trägt einerseits die Trennung von Schule und Familie, andererseits die kaum vorhandene Bindung des Lehrpersonals an die einzelne Organisation bei. Die Entwicklung von „corporate identities“ über die administrative Verselbständigung, wie sie in anderen europäischen Ländern z. T. realisiert ist, hat zwar mit der Diskussion über spezifische Schulprofile begonnen, muss aber immer noch mit der Hürde kämpfen, dass Schulen für sich selbst nur bedingt verantwortlich sein dürfen.

Wenn also im folgenden von partizipativen Prozessen an Schulen die Rede, ist vom „Normalfall“ der staatlichen Schule auszugehen. Bereits die traditionelle Definition von institutionellen Rollen legt nahe, dass in der schulischen Erziehung mehr oder weniger festgelegte und eindeutige Erwartungen im Hinblick auf die Begegnung (mündiger) Erwachsener und (unmündiger) Kinder existieren. Geht man von der These aus, dass Schüler ab der 5. bis 6. Klasse von ihrem potentiellen Entwicklungsstand her in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit mehr einem abstrakten System organisierter Beziehungen zuzuwenden als an personalen Beziehungen zu „hängen“, dann wären eigentlich im Sinne formaler Demokratie die Voraussetzungen gegeben, sie zunehmend an den Entscheidungen ihres eigenen Bildungsweges mit allen Implikationen teilhaben zu lassen. Die Schülermitverwaltung (SMV) ist jedoch keine Einrichtung, die bei zentralen Fragen schulischer Organisation mitentscheiden könnte.

51 Vgl. Kamp, a.a.O.; Kiper, H.: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat, Hohengehren 1997.

Die Schulzeit von Kindern und Jugendlichen erstreckt sich nicht nur über einen sehr langen Zeitraum. Entwicklungspsychologisch liegt in der Schulzeit auch der Schnittpunkt vom Wechsel der Orientierung an Personen zur Orientierung an Ideen, also auch an den Ideen von Partizipation. So wird entsprechend vor diesem Zeitpunkt, d. h. für die Grundschule, eine andere Qualität von Partizipation definiert als danach. Die Erziehungswissenschaftlerin Gertrud Beck hat schon in den siebziger Jahren hervorgehoben, dass in der Grundschule vor allem kooperative Elemente sozialen Handelns angesprochen werden können. Sie fügt hinzu: „In der praktischen Anwendung von Spielregeln reagieren Grundschüler mit mehr Autonomie als beim Gespräch über Regeln. Handeln muss also Ausgangspunkt des Lernens sein“⁵².

Die Psychologen Reinhard Tausch und Annemarie Tausch haben bereits in den Anfängen einer bundesdeutschen Erziehungspsychologie auf die Nicht-Reversibilität des Lehrerverhaltens hingewiesen⁵³: Was der Lehrer sagen und tun darf, ziemt noch lange nicht einem Schüler. Tausch und Tausch definieren aber gerade die Reversibilität als eine Grundbedingung für ein Verhaltensmodell, dass von wechselseitiger Achtung und demokratischem Grundverständnis gleichgestellter Individuen ausgeht. Heute würde man eine solche These im Hinblick auf die aktuellen schulischen Beziehungsverhältnisse nicht mehr in aller Schärfe definieren. Gleichwohl sind die Grundbedingungen der Lehrer-Schüler-Beziehung als Abhängigkeitsverhältnis in gleicher Weise stabil geblieben wie die hierarchischen Abhängigkeitsverhältnisse in der Schulbürokratie, und werden es wohl noch lange bleiben.

Franz Wellendorf versteht unter Stabilisierung der hierarchischen Beziehungsverhältnisse im Hinblick auf partizipative Angebote der Schule etwa durch die SMV folgendes: Die SMV binde die Schüler an von ihnen nicht selbst gesetzte Normen. „In der Schule wie in den Organisationen der industriellen Arbeit werden Status- und Machtunterschiede als Verantwortungsunterschiede interpretiert und legitimiert... Damit wird eine weitere Funktion des Rituals der SMV deutlich: Die Stabilisierung der hierarchischen Struktur des szenischen Arrangements der Schule. Dem Unterschied zwischen der Verantwortung der Lehrer und der der Schüler entspricht die Zuordnung marginaler Aktivitäten zum Verantwortungsbereich der Schüler und institutionell bedeutsamerer Aktivitäten zum Verantwortungsbereich der Lehrer. Dabei bekommt die SMV ihren rituellen Charakter gerade dadurch, dass für die beteiligten Schüler die Beschäftigung mit marginalen Problemen auf einen Punkt jenseits ihrer aktuellen Situation bezogen ist, d. h. die SMV ‚auf das Leben in der Demokratie‘ vorbereitet“⁵⁴.

Zu den rituellen Formen schulischen Lebens, die in ihrer traditionellen Form staatlicher Schulen hierarchische Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse abbilden, kommt ein Lehrplan hinzu, der nicht von Schülern und Lehrern selbst entwickelt wird. Vielmehr enthalten Lehrpläne Anforderungen an Fähigkeiten und Wissen, die von außen an die Schulen herangetragen werden, die politisch „erkämpft“ sind und in denen Inhalten enthalten sind, von denen man glaubt, sie bereiten auf ein

52 Beck, Gertrud: Außerschulische Sozialisation und schulisches Lernen, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politisches und soziales Lernen im Grundschulalter, Bonn 1978, S. 38.

53 Vgl. Anmerkung 4.

54 Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1974, S. 96.

Leben in der Gesellschaft vor. Am deutlichsten sichtbar wird die Differenz zwischen Lehr- und Lernformen und den Unterrichtsinhalten am Fach Gemeinschaftskunde: Was hier über Demokratie theoretisch gelernt wird, hat mit den unmittelbar erfahrbaren Partizipationsmöglichkeiten im Gemeinschaftskundeunterricht im Besonderen und im konkreten Schulalltag im allgemeinen nur sehr wenig zu tun. Politischer Unterricht kann keine Erziehung zur Demokratie sein, wenn er Erfahrungen mit schulischer Politik ausschließt. Das „Lernen für das Leben“ in der Demokratie bleibt im Wesentlichen reduziert auf das Lernen für die Zeugnisnote und damit für das Lernen im Hinblick auf die zukünftigen Chancen in der Demokratie.

Die als eine Reaktion auf die Jugendproteste in den siebziger und achtziger Jahren eingerichtete Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages kam in ihrem damaligen Bericht „Jugendprotest im demokratischen Staat“ u. a. zu den Empfehlungen, dass Schule stärker die soziale Verantwortung einüben müsse: „Neben der theoretischen Behandlung sozialer und staatsbürgerlicher Probleme sollten Angebote zu sozialem Engagement, wie etwa zur Betreuung behinderter Mitschüler und zur Hausaufgabenhilfe, von Seiten der Schule erfolgen und anerkannt werden“. Schülermitverwaltung und Schülerpressearbeit solle ermutigt und der Schulalltag solle stärker von gemeinschaftsfördernden Aktivitäten bestimmt werden.⁵⁵ Damit könne vielleicht auch der Politikverdrossenheit der Jugendlichen entgegengewirkt werden – keine Rede von formalisierter Demokratisierung der Beziehungen innerhalb der Schule als sozialem Raum.

So gesehen ist die „Normalschule“ wenig geeignet, auf demokratisches Verhalten im Sinne von Basisdemokratie vorzubereiten. Vielmehr scheint sich in ihr ein bestimmtes von Gesellschaftsformen weitgehend unabhängiges Verhältnis der Generationen abzubilden, welches wenigstens im Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern höchst ambivalent ist und sich in den meist subkutan unangenehmen Erinnerungen an die Schulzeit als Erfahrung von Angst vor Versagen und öffentlicher Erniedrigung niederschlägt (wie sie in zahlreichen Abiturfeiern und Kinofilmen verarbeitet wurden).⁵⁶

Nach den eher resignierenden Aussichten, in den Sozialisationsinstanzen Familie, Kindergarten und Schule Systematisches zur Erziehung zur Demokratiefähigkeit zu finden (weil mit den Beziehungsstrukturen in den jeweiligen Bereichen nicht bruchlos vereinbar), sei nun noch der Bereich öffentlicher Erfahrung betrachtet.

55 Deutscher Bundestag (Hg.): Jugendprotest im demokratischen Staat (II). Schlussbericht 1983 der Enquete-Kommission des 9. Deutschen Bundestages, Speyer 1983, S. 90.

56 Vgl. Mezger, W.: Die Bräuche der Abiturienten. Vom Kartengruß zum Supergag. Ein Beitrag zur Schülervölkskunde, Konstanz 1993; vgl. Koch, F.: Schule im Film. Autorität und Erziehung vom „blauen Engel“ bis zur „Feuerzangenbowle“, Weinheim 1987.

Demokratische Praxis: Lernfeld Kinder- und Jugendöffentlichkeit

Die in Rheinland-Pfalz, Hessen und Schleswig-Holstein bereits gesetzliche Verankerung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an kommunalpolitischen Entscheidungsprozessen ist ein Beispiel für die Hoffnung, der politischen Bildung ein praktisches Betätigungsfeld anzubieten. Dass es bisher aber keine Vorgaben organisatorischer Art zur politischen Beteiligung gibt, zeigt, wie unklar noch ist, welche der verschiedenen Formen (Foren, Runde Tische, Beauftragte, Parlamente etc.) für die Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen am geeignetsten sein könnte. Politische Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist auch nicht prinzipiell als die klassische Vorgabe formaldemokratischer Lernfelder gedacht, sondern als Schaffung besonderer Räume, in denen sich ein kindliches Verständnis von Mitsprache artikulieren kann. Hierbei werden verschiedene Differenzierungen partizipativer Verhaltenseigenschaften diskutiert und erprobt, die z.T. als stufenartig und linear zunehmende Möglichkeiten (z. B. von der Fremdbestimmung über die Teilnahme, die Alibi-Teilhabe, die Mitsprache, die Beteiligung, die Teilhabe, die Mitwirkung, die Mitbestimmung, die Selbstbestimmung bis hin zur Selbstverwaltung⁵⁷) gedacht sind.

Die Definition von Demokratie, die im Kontext von Kinder- und Jugendparlamenten verwendet wird, begreift die Herrschaft des Volkes allerdings umfassender als die formaldemokratische Definition: „Das Wort ‚Demokratie‘ beinhaltet generell nicht nur eine bestimmte Verfassung des demokratischen Rechtsstaates, sondern viel mehr. Demokratie ist auch eine Lebensform und daher der Weg, über den Kinder in das Gemeinwesen hineinwachsen. Gelebte Demokratie entsteht durch Teilhabe, Partizipation. Erst wenn Kinder eine Stimme haben, die auch gehört wird, führt dies dazu, dass Kinder als Erwachsene diese Stimme bei Wahlen tatsächlich abgeben. Demokratie im Alltag wird im wesentlichen als eine partizipative Lebensform realisiert“⁵⁸.

Das Kinder- und Jugendparlament scheint noch am ehesten eine Nähe zu den demokratischen Verhältnissen in der Erwachsenenwelt aufzuweisen. Allerdings sind verschiedene Voraussetzungen nötig, damit ein Kinder- und Jugendparlament überhaupt funktionieren kann: Auf jeden Fall bedarf es begleitender Erwachsener, damit es zustande kommt und „am Leben“ bleibt. Der Zugang erfolgt in der Regel über die klassischen Bildungsinstitutionen und über den traditionellen formaldemokratischen Modus von Wahlen.

57 Schröder, R.: Freiräume für Kinder(t)räume. Kinderbeteiligung in der Stadtplanung, Weinheim 1996; S. 29; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung, Bonn 1999, S. 8; Hurrelmann, K./Palentien, Ch. (Hg.): Jugend und Politik, Neuwied 1998; Debiel, St.: (Sozial-)Pädagogische Positionsmarkierung von Partizipation, in: Bukow, W.-D./Spindler, S. (Hg.): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen, Opladen 2000, S. 34-44.

58 Völkel, R.: Wie geht Demokratie? Kinderstadtprojekte in Wiesbaden, in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000, S. 143.

Die Probleme von Kinder- und Jugendparlamenten liegen nicht so sehr im Engagement der beteiligten Kinder und Jugendlichen (Delegierten) als vielmehr im mangelnden Bezug zu den „Wählern“ (hohe Fluktuation, geringes Interesse, keine Probleme/Themen, die angegangen werden sollen). Informationen kommen nicht an Kinder (Zeitungen etc), Erwachsene sind nötig, um den Rahmen und notwendige Hilfeleistungen (Übersetzungen, Hilfs-Ich bei Enttäuschungen etc.) zu garantieren.

Wichtigste Voraussetzung ist das Modell demokratischen Verhaltens, das die begleitenden Erwachsenen abgeben – bis auf eine Ausnahme: „Abschließend soll noch auf die einzige zulässige, ja sogar erforderliche Ausnahme von der Regel eingegangen werden. Für den Fall, dass Grundprinzipien der Demokratie und des demokratischen Umgangs miteinander verletzt werden, scheint ein Einschreiten durch Erwachsene erlaubt, ja sogar geboten“.⁵⁹ Dass hier der „Erwachsene“ als die Summe aller rechtsstaatlich-demokratischen Organe gedacht wird, erweckt eher den Verdacht einer absolutistischen Haltung als einer Hoffnung auf demokratische Verhältnisse.

Die politische Motivation zur Beteiligung an kinder- und jugendparlamentarischer Arbeit – wie sie bei Erwachsenen zu finden ist – spielt bei Kindern und Jugendlichen kaum eine Rolle (eher Neugier, Aktionismus, Wunsch nach Gemeinsamkeit...) – bei Jugendlichen deshalb nicht, weil der Begriff „Politik“ mit der Erwachsenenheit assoziiert wird, von der man sich abgrenzen möchte. Das Kinder- und Jugendparlament ist auch kein Nachwuchsgremium, es ist kaum für Übergänge in Jugendorganisationen der politischen Parteien geeignet bzw. wird dazu genutzt: „Die Bereitschaft, sich einzubringen, geht weniger in die politische als vielmehr in eine allgemein gesellschaftliche Richtung. So finden sich eine ganze Reihe der Jugendlichen in der aktiven Arbeit in Jugendverbänden und Umweltgruppen oder etwa als Betreuer in Ferienfreizeiten wieder“.⁶⁰

Gleichwohl scheint die politische Arbeit der Kinder und Jugendlichen zu persönlichem Wachstum zu führen, also in einem individuellen Sinne hochgradig entwicklungsfördernd zu sein. Möglicherweise ist dafür verantwortlich, dass engagierte Erwachsene als Modell dienen und den „Mut“ haben, sich den Entscheidungen von Kindern unterzuordnen, selbst wenn solche Entscheidungen gegen „allen Sinn und Verstand“ (von Erwachsenen) erscheinen. Das hinter diesem Engagement liegende basisdemokratische Verständnis politischen Handelns muss allerdings da kapitulieren, wo Aktivitäten und Interessenskonflikte Kompetenzbereiche tangieren, die nur im Rahmen des politisch verfassten Systems zu entscheiden sind. Hier begegnen sich unter Umständen zwei Machtbereiche: der Machtbereich eines basisdemokratischen Volkswillens – bei dem möglicherweise nicht transparent ist, wie er zustande gekommen ist – und der Machtbereich einer etablierten politischen Elite, die eher auf die Lobby traditioneller Art reagiert als auf Bürgerengagement.

Eine umfassende sozialpädagogische Interpretation demokratischer Verhaltenseigenschaften im Zusammenhang mit Kinder- und Jugendforen sowie Kinder- und Jugendparlamenten lässt die verfassungsmäßigen Strukturen der Mitentschei-

59 Luft, Th.: Können sich Kinder öffentlich einmischen? Erfahrungen und Reflexionen auf dem Hintergrund des Kinder- und Jugendparlaments im Vogelsbergkreis (Hessen), in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000, S. 167.

60 Luft, a.a.O., S. 168.

derung und politischen Verantwortung mit anderen Bereichen gesellschaftlichen Lebens verschmelzen (soziale Marktwirtschaft, Menschenrechte etc.), die nicht ohne Grund im politischen Verständnis von Demokratien getrennt sind. Dieser Verschmelzung liegt wahrscheinlich ein Menschenbild und ein sozialpädagogisches Erziehungsziel zugrunde, das von der Hoffnung auf ein ganzheitlich-positives Verständnis getragen ist. Damit geht die Differenzierung dessen verloren, was aufgrund privater Entscheidung zustande kommt und was eine Errungenschaft demokratischer Freiheit darstellt, was also ein gemeinschaftliches Interesse betrifft. Die Bedeutung einer solchen Differenzierung wird besonders deutlich bei Interessenkonflikten um gesellschaftliche Großprojekte wie z. B. eine Flughafenerweiterung: Hier stehen sich z. B. das Interesse am Erhalt von Arbeitsplätzen und u. a. die Nachtruhe entgegen.

Solche Interessenkonflikte werden ebenfalls systematisch deutlich an den gesellschaftlich für notwendig gehaltenen Entwicklungen, etwa des Verkehrs, und den basalen Lebensinteressen von Kindern. Ohne echte Mitbestimmung werden Entscheidungen in allen Lebensbereichen, in denen Kinder und Jugendliche auftreten, aus der Perspektive der Erwachsenen vorbereitet, diskutiert und getroffen. Einen Hinweis auf diesen genuinen Generationskonflikt gibt die Passage: „Unsere Städte und ihre unwirtliche Kultur sind nicht ihr Schicksal. Sie sind von den (...) Erwachsenen konzipiert und entwickelt worden. Man hätte sie auch anders gestalten können. Man wollte aber offenbar nicht.“⁶¹

Erstaunliche Ähnlichkeiten in der Nichtbeachtung ihrer Interessen genießen neben Kindern und Jugendlichen auch die Alten und die Behinderten. Der Bezugspunkt der modernen Marktwirtschaft für positive Werte, der Entscheidungen in Interessenskonflikten häufig implizit zugrunde liegt, scheint durch 20- bis 40-jährige männliche Erwachsene bestimmt. Erst wenn es gelingt, auf andere Bevölkerungsgruppen aufmerksam zu machen, kommen die Aspekte der Benachteiligung als systematische Vernachlässigung, des Unproduktiven, Schwächlichen, und Unmännlichen zum Vorschein: „Der Versuch, die Kinderstadtprojekte in zwei Stadtteilen auch für die Teilnahme von älteren Menschen zu öffnen, erbrachte eine außerordentlich aktive Beteiligung“⁶².

Bisher gibt es keine systematische Befragung über die verschiedenen Aspekte der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Von den Teilnehmern entsprechender Projekte wird meist eine große positive Resonanz berichtet, die bis hin zu Organisationseinheiten der kommunalen Verwaltung reichen kann. Gleichwohl sind die Aktivitäten nach wie vor abhängig von der Unterstützung der besonders engagierten Erwachsenen und haben keineswegs das Stadium einer Selbstverständlichkeit erreicht, wie man sie aus der UN-Konvention für die Rechte der Kinder und Jugendlichen ebenso ableiten könnte wie aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG): „Aus der UN-Konvention ergibt sich die verpflichtende Aufgabe, dass jede Stadt und ihre erwachsenen BürgerInnen Garanten der Rechte und der Würde von Kindern und Jugendlichen sein sollen“⁶³. Im Text des § 8 KJHG, der die Bezeichnung „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ trägt, heißt es dann präziser, dass sie an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen sind – und zwar „entsprechend ihrem Entwicklungsstand“.

61 Völkel, a.a.O., S. 145.

62 Völkel, a.a.O., S. 150.

63 Völkel, a.a.O., S. 156.

Wo auf diesem Weg sind die Erfolge, aber auch die Widerstände gegen die – immer noch vereinzelt – Versuche einzuordnen, „Kinder endlich ernst zu nehmen“, „die Gemeinde kinderfreundlicher zu gestalten“ oder wie es in Medienüberschriften analog einem Musiktitel heißt, „Kinder an die Macht“ zu bringen? Folgende Beweggründe für das Scheitern werden genannt: Die mangelnde Identifikation der nachfolgenden Generation mit ihrer Gemeinde, die sich auch in Zerstörung äußert, das fehlende Interesse der nachfolgenden Generation für ihre eigenen Angelegenheiten, die sie weder äußern noch sich dafür engagieren, sondern ihre privaten oder konsumorientierten Wege der Lebensgestaltung suchen und die Erfahrungen von anderen Gemeinden, die – trotzdem – etwas versucht haben. Es ist zwar nicht eine durchgängige Erfolgsgeschichte, aber ein einheitlicher Tenor: Kinder können mehr als wir dachten⁶⁴.

Meyer vermutet nach einer Auswertung der vielfältigen Formen, die sich mittlerweile entwickelt haben, dass folgende Spezifika für die weitere Entwicklung von Partizipationsmodellen von Bedeutung sind⁶⁵:

- *Zentrierung*: Ausgangs- und Zielpunkt liegen bei Politik, Verwaltung, Bürgern oder Kindern. Politik- und verwaltungszentrierte Formen dominieren eindeutig. Es werden Brücken geschaffen zur Optimierung des Politik- und/oder Verwaltungshandeln.
- *Kommunikation*: Es dominieren Wege, auf denen Kinder ermutigt werden, sich zu äußern und die Sensibilität zur Aufnahme solcher Äußerungen gesteigert werden. Rückmeldung und Kontrolle sind nicht institutionalisiert.
- *(Lern)prozesse*: Es dominiert eine Kurzzeitkommunikation bei Aktionen und inszenierten Anlässen. Die Einleitung und kontinuierliche Erhaltung von Lernprozessen ist selten.
- *Bezugspersonenabstinenz*: In den entwickelten Formen werden vorhandene Bezugspersonen von Kindern wie Eltern, Erzieher, Lehrer, Gruppenleiter wenig gesehen und einbezogen. Es werden eher besondere Personen ohne dauerhafte Beziehungen zu einzelnen Kindern installiert.
- *Mediale Kommunikation*: Die Verschriftlichung aller Vorgänge unter Beibehaltung der Repräsentativpersonen ist das erkennbare dominante Ziel zur weiteren Bearbeitung.
- *Strukturfragen*: Während für das Politiksystem die Optimierung der Kommunikation im Vordergrund steht, stellt sich für die Verwaltung in der Konfrontation mit einer Querschnittsaufgabe eine grundsätzliche Strukturfrage.
- *Kinderalltag*: Eine Einbettung in die alltäglichen Tagesabläufe von Kindergarten und Schulen findet kaum statt. Sonderveranstaltungen, Vororttermine oder zentrale Angebote, die aufgesucht werden müssen, stehen im Vordergrund. Die Terminwahl schließt oft Kinder de facto aus.

Eine sozialpädagogische Komponente im Hinblick auf wechselseitige Lernprozesse ist nur ansatzweise erkennbar. So wird immer wieder festgestellt, dass über die kindgemäße Realisierung der Partizipation zu reflektieren sein wird. Es sollen gangbare „Brücken“ gebaut werden, damit Kinder an der Partizipation auch Inter-

64 Meyer, B. Spielraumrisiko, Griesheim 1999.

65 Meyer 1999, a.a.O., S. 62 f.

esse bekommen⁶⁶. Im Kontext repräsentativer Demokratie findet weitgehend eine Politik *für* Kinder statt. Politik *mit* Kindern wird zwar als eine Vorstufe zur Partizipation gesehen, da aber die Formen an die Repräsentativität (Stellvertretertum, Gesamtverantwortung) gebunden sind, entwickeln sich keine kindgerechten Formen.

Ein Traum: Kinder an die Macht

Der in den Programmen und Konzepten der Erziehung zur Demokratiefähigkeit unterstellte Zusammenhang von demokratischen Haltungen im Sinne eines Aushandelns widersprechender Interessenslagen und der Wahrung von Minderheitspositionen mit notwendigen Eigenschaften und Fähigkeiten formaldemokratischen Handelns, ist nur zum Teil plausibel. Er hat auch insofern keine Relevanz, als die Erziehungsverhältnisse selbst hierarchisch bzw. in Abhängigkeitsbeziehungen angelegt sind. Zudem sind die pädagogischen Settings der Teilhabe von Kindern an der Gestaltung des Binnenraumes der Bildungsinstitutionen nicht mit den Prozessen vermittelt, die Politik in demokratischen Gesellschaften – und zwar mit all ihren Widersprüchen – ausmachen. Selbst die Praxis von Kinder- und Jugendparlamenten entspricht nicht eins-zu-eins den Praktiken erwachsener Politik. Wenn aber Ziel und Methode auseinander fallen, sind nicht nur gewichtige Fragezeichen zu setzen. Es ist auch zu fragen, wie diese Widersprüche zu verstehen sind.

Der Traum von Heidemarie Wieczorek-Zeul, die von Kinderregierungen träumt, die „für unsere Rechte kämpfen“⁶⁷, und der Traum von Erich Kästner, der in seiner „Konferenz der Tiere“⁶⁸ mit Hilfe der Kinder der wirklichen Politik seine Vision einer „menschlichen“ Politik entgegensetzt, scheint immer wieder neu die Hoffnung zu beleben, mit wirklichen Kindern diesen Traum in Realität verwandeln zu können. Die aktuellen Ideen von Partizipation von Kindern und Jugendlichen⁶⁹ und die darin ausgedrückte Hoffnung auf eine menschenwürdige Demokratie mögen aus ganz ähnlichen Träumen „gestrickt“ sein. Gemessen an der politischen Bedeutung, die Kindheit in Demokratien heute hat⁷⁰, ist allerdings die eingangs zitierte wickertsche Botschaft an die Kinder und Jugendlichen, sie seien die Macht, blanker Hohn. Man kann froh sein, wenn – wie „Der Spiegel“ in einer seiner neueren Ausgaben suggeriert⁷¹ – die Macht der mehr als 60-Jährigen (Großvätergeneration) an die der 40-Jährigen (Vätergeneration) übergeht.

An den resignativen Reaktionen von Kindern und Jugendlichen im politischen Alltagsgeschäft (ist zu kompliziert, dauert zu lange, ist zu langweilig...) wird deut-

66 Vgl. Wegener-Spöhring, G.: Moderne Kindheit und Politik für Kinder, in: Zt. f. Päd. 1/1993, S. 288 ff.

67 Wieczorek-Zeul, H.: Ich habe einen Traum, in: Die Zeit 20/2001, S. 68 („Ich träume davon, ein paar Tage die Mutter einer Kinderrepublik zu sein, ein paar Tage nur Schönheit, Reichtum, Romantik und Stille jenen Kindern bieten zu können, die sonst nur Dreck, Armut, schwere Arbeit und Alpträume kennen.“).

68 Kästner, E.: Die Konferenz der Tiere, München 1998.

69 Z. B. in Knauer, R./Brandt, P.: Kinder können mitentscheiden, Neuwied 1998.

70 Zurzeit wird unter z. B. dem Titel „Kindernöte nehmen zu“ über die erschreckend hohe Kinderarmut und gesundheitlichen, vor allem aber psychosomatischen Störungen von Kindern diskutiert.

71 Vgl. Der Spiegel 18/2001: „Die Mächtigen von morgen“.

lich, dass politisches Handeln in einer Demokratie an widersprüchliche Voraussetzungen gebunden ist. Es bedarf (erwachsener) Energien und spezieller und weit über die Beteiligung durch Wahlen hinausgehender Interessen, um sich wirklich einzumischen. Und man riskiert, durch politisches Handeln verändert zu werden. Am Beispiel von Veränderungsprozessen, was politische Profile und persönliche Charaktereigenschaften⁷² angeht, kann man sehen, wie das Eingebunden-Sein in die politischen Beziehungen einer Demokratie verändernd wirkt, und zwar so, dass sich bisweilen extreme Widersprüche zwischen der individuellen und der demokratisch-politischen Sichtweise eines Interessenkonfliktes auftun. Hinzu kommt ein Weiteres: die Verführung durch die Macht. Auch wenn demokratische Kontrolle das bisher wirksamste Mittel zu sein scheint, das den Missbrauch von politischer Macht verhindert, so sind doch alle Demokratien mit vielen Energien und nur mäßigem Erfolg immer wieder mit Skandalen um eben diesen Machtmissbrauch beschäftigt. Und man könnte vermuten, dass es in Demokratien neben der in der basisdemokratischen Grundauffassung bestehenden „Volksherrschaft“ auch oder viel eher um die Herrschaft einer politischen Elite geht, die bisweilen einen feudalistischen Charakter annehmen kann⁷³.

Damit stellt sich die Frage, ob und wer mit welchen Programmen und Konzepten eigentlich was verändern kann bzw. will. Die Aussichten auf eine Demokratie, die auf Hierarchien und Strukturen der Macht verzichten soll, die allein die Potentialität der Bürger im Auge hat, ist für Menschen, die sich repräsentieren lassen wollen (oder gar kein Interesse an Politik haben), ebenso unattraktiv wie für die, die repräsentieren möchten (und „machthungrig“ sind). Wir wissen noch zu wenig über den exakten Zusammenhang zwischen diesen individuellen Wünschen und den sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Prozessen, um genauer sagen zu können, was für welchen Fall zu tun wäre – oder man will es gar nicht wissen.

In diesem Widerspruch hilft nicht weiter, das Alter politischer Mündigkeit noch weiter als bisher abzusenken. Der resignative Effekt ließe sich damit nicht aus der Welt schaffen. Denn auch außerordentlich viele Erwachsene teilen diese Resignation (was nicht zuletzt an den in der letzten Zeit bedenklich niedrigen Wahlbeteiligungen zu erkennen ist). Zudem blieben alle übrigen Probleme des Erwachsen-Werdens ja bestehen. Es würde also lohnen, sich auf aktuellem Niveau damit zu beschäftigen.

Im Gegenzug zu den Unterstützungen, die relative Machtlosigkeit von Kindern und Jugendlichen zu kompensieren, und der Schaffung von Kompensationsmöglichkeiten z. B. für defizitäre Familiensituationen, die möglicherweise resignative und an sozialen Prozessen desinteressierte Individuen hervorbringen, ist in den letzten Jahren verstärkt das Problem erzieherischer Grenzsetzungen in die Diskussion gebracht worden⁷⁴. Es gibt heute deutliche Tendenzen, den Erziehungsprozess als etwas zu begreifen, was Kinder als Kinder und Erwachsene als Erwachsene definiert – auch wenn Kinder und Erwachsene gleichermaßen „Menschen“ sind. Der

72 Vgl. Koelbl, H.: Spuren der Macht. Die Verwandlung des Menschen durch das Amt, München 1999.

73 Dies wird der Tendenz nach immer wieder journalistisch ausgeschlachtet, wenn ein neuer Skandal eines Politikers bekannt wird, in dem dieser sich wie ein Fürst oder gar „König“ aufgeführt haben soll; vgl. z. B. die tageszeitung vom 14. Mai 2001: „Die Königsaffäre Biedenkopf“, S. 3.

74 Vgl. z.B. Rogge, J.-U.: Kinder brauchen Grenzen, Reinbek 1993.

Unterschied ergibt sich in dieser Betrachtungsweise daraus, dass die einen lernen müssen, was die anderen für richtig halten.

Diese Perspektive auf Familie und Gesellschaft lenkt den Blick darauf, dass das vermeintliche Defizit familiärer und auch institutioneller Erziehung als eine systematische Unvereinbarkeit klassifiziert werden kann. Familie kann für Familie erziehen – und für den spezifischen Umgang von Familie mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Mario Erdheim hat vielfach darauf hingewiesen, dass sich familiäre Entwicklung in einem antagonistischen Verhältnis zur kulturellen Entwicklung befindet, deshalb also eher die Verhaltenstendenzen zu unterstützen scheint, die – familiär begründet – den Vorteil des Familienmitgliedes vor dem Vorteil der Gemeinschaft in das Zentrum ihrer Energien stellt⁷⁵. Erst am (rituellen) Übergang in die Gesellschaft kann also die Entscheidung über Partizipation im formalen Sinne fallen.

Der Kindergarten wiederum erweist sich – wenigstens in seiner familienergänzenden Variante – als verlängerte Familie und birgt zusätzlich die Rivalität mit den Müttern, ohne dass er sich eines eigenen gesellschaftlichen Auftrages besönne. Der Weg über Beziehungen, die eben gesellschaftlich definiert sind, bleibt somit ziemlich unklar, vor allem deshalb, weil Kindergartenerziehung nicht in dem Maße curricular an die Gesellschaft gebunden ist wie die Schule. Wenn auch die Einstellung, dass Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren vorrangig Gelegenheit zum Spielen haben sollten, nicht von der Hand zu weisen ist, so fehlt doch in deutscher Kindergartenerziehung ein wenig der „Ernst“ gesellschaftlicher Forderungen, die den Kindern damit auch die Wichtigkeit verleihen würden, die ihnen im Sinne einer Erziehung zur Demokratie zukommen müsste. Diese Überlegung beinhaltet nicht etwa ein striktes Staatsbürger-Curriculum, wie es etwa zur Zeit in England diskutiert wird⁷⁶. Aber sie fragt nach der Bedeutung, die Kinder für die Demokratie haben und wie ernst diese sie nimmt.

Für die Schule verdeckt das organisatorische Bemühen um die grundsätzliche Erfüllung ihrer Aufgabe die Transparenz ihrer Funktion für die Gesellschaft. Wenn sich z. B. die heutige Schule in ihren Grundritualen kaum von der früherer Zeiten und nicht-demokratischer Verhältnisse unterscheidet, wie kann sie dann einmal als „Schule für den Feudalstaat“ und zum anderen als „Schule für die Demokratie“ gelten? Nur weil die Kinder heute nicht mehr geschlagen werden dürfen? Ist sie nicht vielmehr eine Institution, die – wie immer schon – ein Vorgriff auf das Übergangsritual als Verbeugung der jüngeren vor der älteren Generation darstellt und damit nur bedingt das leistet, was sich die ältere Generation immer schon von ihr erhofft hat? Beispiele von Alternativschulen zeigen, dass die Aufhebung der für traditionelle Schulformen typischen Strukturen und Rituale nicht etwa asoziale Individuen hervorbringt. Vielmehr vermittelt sie – wie bei verantwortlicher und grenzsetzender familiärer Erziehung im Rahmen der Entwicklungsaufgaben von Kindern auch – die Grundlagen, nach dem Übergang aktive Verantwortung für das

75 Vgl. Erdheim, M.: Aufbruch in die Fremde. Der Antagonismus von Kultur und Familie und seine Bedeutung für die Friedensfähigkeit der Individuen, in: Steinweg, R./Wellmann, C. (Hg.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität (Friedensanalysen 24), Frankfurt 1990.

76 Vgl. Clayton, P., in: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 2000, S. 125-139.

eigene Leben und die Interessen der sozialen Gemeinschaft übernehmen zu können⁷⁷ – aber eben erst nach dem Übergang.

Eine angemessene Gestaltung des Übergangs als ein zukünftiger Verzicht auf kindliche, allein auf individuelle Bedürfnisbefriedigung ausgerichtete Wünsche und resignative Wahrnehmung der (un)demokratischen Beziehungsverhältnisse unter Erwachsenen entspräche der Erkenntnis, dass Kindheit und Erwachsen-Sein zwei nicht linear aufeinander bezogene Lebensphasen sind, sondern antinomischen Charakter haben. Sie würde möglicherweise auch dazu führen, die häufig auch als Generationskonflikte diskutierten Wahrnehmungen Erwachsener der Probleme mit Kindern und Jugendlichen nicht der Pädagogik anzulasten. Die Betrachtung der Generationsabfolge würde in diesem Sinne vielleicht auch deutlicher hervorbringen, dass die jeweils nächste Generation nur das weiterentwickeln kann, was sie an Respekt, aber auch an Ernsthaftigkeit gegenüber der Phase des Noch-Nicht-Erwachsen-Seins erfahren hat.

Das Generationenverhältnis, in dem die Vorbereitung auf das „richtige Leben“ durch Sozialisation und Pädagogik gestaltet wird, nimmt nach dem „Albtraum Kindheit“, aus dem wir nach Meinung von Lloyd deMause gerade erst erwachen⁷⁸, nur langsam und nur unter den Voraussetzungen ökonomischer Sättigung einen Weg in Richtung auf zunehmende Anerkennung der Bedürfnisse der nachwachsenden Generation. Die „herrschende“ Generation kann allerdings nicht das Faktum außer Kraft setzen, dass das Kind-Sein und das Erwachsen-Sein zwei Zustände sind, die sich z. T. widersprechen. Es bedarf des Übergangs und der Definitionen dazu (die in einer Demokratie zwangsläufig einen diffusen Charakter haben). Und es bedarf der Erkenntnis, dass erwünschtes demokratisches Verhalten (z. B. basisdemokratisches Verhalten) und zweckrationales demokratisches Verhalten (das heißt zum Beispiel machtorientiertes Hauen und Stechen) zwei verschiedene, gleichwohl rationale Verhaltensdimensionen sind, die sich nicht ineinander überführen lassen.

Der Widerspruch zwischen einer vermeintlich kinderfreundlichen Demokratie einerseits und der nach wie vor starken Geringschätzung all dessen, was mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, ist nicht nur an der allgemein schlechten Unterstützung von Kindern und Jugendlichen zu erkennen. Man denke an die weitverbreitete Meinung, dass im Zusammenhang mit der in der Bundesrepublik unzulänglichen Unterstützung der Familien durch Betreuungsangebote Kinder heutzutage ein Armutsrisiko darstellten. Er zeigt sich auch in der allgemeinen Haltung der Generationen zueinander. Die Kinderfreundlichkeit ist in den Demokratien zwar – gemessen in Zeiträumen von mehreren Generationen – gewachsen. Sie geht aber doch nicht so weit, dass die Zukunft der Demokratie sich mehr um deren Interessen sorgen würden, als die Frage wert wäre, wer die zukünftigen Rentenlasten tragen soll, was man ihnen also aufzubürden gedenkt.

Aus einer solchen Perspektive wirken die durchaus ermutigenden Beispiele von Erfahrungen mit Partizipation von Kindern und Jugendlichen in einzelnen Familien, Institutionen oder Kommunen eher wie Visionen, denn wie ein Abbild einer

77 Vgl. Maas, M.: *Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik*, Gießen 1999.

78 Vgl. deMause, L.: *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, Frankfurt 1980.

demokratischen Realität. Man müsste sich deshalb auch fragen, ob denn diese Versuche die tatsächlichen Kriterien politischen Erfolgs berücksichtigen, wie sie vielleicht aus Lebensläufen erfolgreicher, d. h. mächtiger und einflussreicher Politiker heraus zu lesen wären. Mehr noch müsste gefragt werden, ob es nicht mindestens zwei Verständnisse von demokratischem Verhalten und den darunter liegenden Tugenden gibt, die sich z. T. drastisch widersprechen. So ist tolerantes Verhalten nicht unbedingt dafür geeignet, um eine politische Karriere zu machen. Und mit der Wahrheit darf man es auch nicht all zu genau nehmen, um sich nicht die Chancen auf politische Vorteile zu verderben.

Die Beschwerde, dass Jugend sich zuwenig um Politik kümmere, hat nicht nur ihr Gegenstück in der Beschwerde, dass sich Politik nicht um Jugend kümmere⁷⁹. Sie ignoriert auch, dass Politik insgesamt einen schlechten Ruf hat. Möglicherweise kommt demokratische Herrschaft unter dem fragilen Zustand zustande, dass sie sich nicht sicher sein kann, die stabile Beziehung zwischen Repräsentanten und Repräsentierten als Grundlage zu haben, die für einen demokratischen Frieden die Voraussetzung wäre. Dafür spricht, dass im demokratischen System ja nicht nur die Kontrolle der Regierenden durch das Parlament verankert ist, sondern auch die Politik einen immensen Versicherungsbedarf hat, ob und wie „das Volk“ es mit den formaldemokratischen Verfahren hält und immer wieder aufs Neue sich darauf angewiesen fühlt, „dem Volk aufs Maul zu schauen“.

Es steht außer Frage, dass Erfahrungen des Effektes von Partizipation Kinder und Jugendliche zu sozialem und politischem Engagement ermutigen können und dass verweigerter Mitsprache oder Mitentscheidung je nach Nähe eines politischen Konflikts zu den eigenen Interessen wahrscheinlich zu Resignation oder „kalter“ Wut führen. Und es steht ebenso außer Frage, dass die Chancen der Ausbildung sozialer und politischer Fähigkeiten um so größer sind, je vielfältiger und positiver die Erfahrungen sind, die jemand auf dem Weg zum Status des „mündigen“ Bürgers macht. Es bedarf sicherlich der Erfahrungen des Erfolgs. Wer als Kind erfahren hat, dass und wie sein eigener Beitrag bei der Lösung von Interessenkonflikten gefragt, gefördert und wert geschätzt wurde, wird sich auch des Instrumentariums demokratischer „Spielregeln“ bedienen können, das ihm in Familie, Kindergarten, Schule und politischer Öffentlichkeit angeboten wird. Wer solche Erfahrungen nicht machen kann oder konnte, dem nützen auch die durch Erziehungsprogramme angebotenen Demokratisierungsstrategien wenig.

79 Vgl. dazu Gille, M./Krüger, W. (Hg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen 2000.