

Peter Fauser

"Die Einbeziehung des Anderen." Was Erziehung und Demokratie miteinander verbindet. Herausforderungen für die Demokratiepädagogik.

1832 wurden beim Hambacher Fest demokratische Grundsätze und Werte gefordert und gefeiert, die heute noch richtungsweisend sind. Das Ziel, den Absolutismus durch Freiheit und Selbstbestimmung aller Völker zu überwinden und die Vision einer europäischen Völkergemeinschaft, die dem Eigenrecht nationaler Identitäten ebenso gerecht wird wie der allgemeinen Geltung von Freiheitsrechten - sie sind nicht überholt. Besonders die Forderung nach völkerverbindender Solidarität geht uns angesichts der großen neuen Flüchtlingsdramen heute unmittelbar an. Gemeinsam mit dem Auditorium werde ich herausarbeiten, dass die "Einbeziehung des Anderen" nicht nur, wie bei Jürgen Habermas, als Inbegriff eines demokratischen Menschenbildes, sondern ebenso als ein pädagogischer Kernanspruch zu verstehen ist und Demokratie und Erziehung miteinander verbindet.

Es ist eine ehrenvolle Aufgabe und ganz besondere Herausforderung, vor den hier versammelten Teilnehmerinnen und Teilnehmern an diesem Tag und an diesem Ort sprechen zu dürfen. Was ist heute für ein Tag, und wo sind wir hier? Diese Frage steht über dem ersten Abschnitt meines Beitrags. Ihm folgen noch vier weitere.

I. Was ist heute für ein Tag, und wo sind wir hier?

Natürlich: Zuerst und vor allem, möchte ich zum 10. Demokratietag gratulieren! Hans Berkessel hat - mit einer bundesweit beispielgebenden Energie und Hingabe - nach dem Ende des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben", an dessen Einrichtung ich beteiligt war, in Rheinland-Pfalz ein demokratiepädagogisches Netzwerk aufgebaut, das diesen Namen wirklich verdient, als ein Verbund von Fachleuten, von Jung und Alt, von Initiativen und Institutionen. Hans Berkessel, das ist eine Mischung aus Begeisterung und Organisationswucht, Vision und Handwerk, Idealismus und Realitätssinn, großer historischer Bildung und vitalem Engagement angesichts der Spannungen und Aufgaben der Zeit. Herzlichen Glückwunsch!

Was ist heute für ein Tag, und wo sind wir hier? Morgen jährt sich zum 25. Mal der Tag, an dem 1990 nach dem Ende der Hitlerzeit und nach dem Zusammenbruch der DDR die staatliche Einheit Deutschlands wiederhergestellt werden konnte. Für eine ganze Generation junger Menschen liegt dieses Ereignis in der frühen Kindheit oder noch vor der eigenen Geburt, wie im Dunkel einer vorgeschichtlichen Zeit, und damit von eigener bewusster Erinnerung unerreichbar weit entfernt. Von denen, die damals schon in einem Alter waren, in dem gesellschaftliche Ereignisse in ihrer politischen oder gar historischen Bedeutung bewusst wahrgenommen oder jedenfalls erahnt werden können, wissen viele noch genau, wo sie waren und was sie gemacht haben, als kaum ein Jahr vor dem 3. Oktober 1990, am 9. November 1989, mit der DDR-Mauer die inneren und äußeren Grenzen zwischen den beiden deutschen

Nachkriegsstaaten plötzlich durchlässig geworden sind. Ich war am 9. November eine Autostunde von hier entfernt in der Odenwaldschule. Sie war damals noch als unangefochtene Vorzeige- und Reformschule von aller Welt geachtet und gesucht. Ich sehe mich noch mit anderen zusammen in der Bibliothek der Schule im Goethehaus auf dem Boden sitzen, fassungslos und die Bilder aus Berlin trieben uns Tränen in die Augen. Nun lebe ich seit einem Vierteljahrhundert in Jena, einem für die deutsche Geschichte und Pädagogik wohl nicht unbedeutenden Ort in Ostdeutschland. Seine Universität trägt den Namen meines berühmten schwäbischen Landsmanns, des Freiheitsdichters Friedrich Schiller, der in Jena Professor für Geschichte war. Die Feier der Universität zur Namensgebung war am 10. November 1934. Hitler war seit anderthalb Jahren an der Macht. Im Gedenken an den 125. Geburtstag Friedrich Schillers wollte die damalige Universitätsleitung mit dieser Namensgebung bei der Naziregierung ihre nationale Gesinnung unter Beweis stellen wollte. Dahinter verbirgt sich eine ganz eigene Geschichte: Wie geht man mit einer solchen Namensgebung durch die Nazis um? Bis heute wird die Universität von dieser Frage beunruhigt.

Schon angesichts dieser kleinen Reihe von Momentaufnahmen der jüngeren und jüngsten Zeit müsste etwas ganz deutlich werden, etwas, das große Bedeutung sowohl für die Erziehung als auch für die Demokratie hat. Ich meine dies: Der wirkliche Verlauf der Geschichte übersteigt unsere Vorstellungskraft, und das ständig. Ich will es persönlich sagen: Ich habe mir nicht vorstellen können, dass die DDR-Mauer kraft friedlicher Proteste regelrecht pulverisiert werden könnte; ich habe mir nicht vorstellen können, dass ich einmal Professor im ostdeutschen Jena würde, dass die Existenz der Odenwaldschule vom Fluch der bösen Tat - massenhafter pädosexueller Gewalt - zerstört würde. Ich habe mir auch nicht vorstellen können, dass das demokratische Europa nach dem Ende des Kalten Krieges durch eine neue Völkerwanderung, durch die elementare Wucht großer Flüchtlingsströme, durch Menschen, die nichts weiter wollen als der schieren Not entkommen, derart erschüttert werden könnte; dass Zusammenarbeit und Gesinnungstreue, die Anerkennung der Menschenrechte und die internationale Solidarität so rasch so brüchig werden könnte; dass unser politischer Nachrichtentag nur noch kurz aus dem Tritt kommt, wenn wir das Foto eines kleinen Jungen sehen, der bei der Flucht übers Mittelmeer ertrunken ist und nun gottverlassen tot am Strand liegt. Ich konnte mir noch vor kurzem nicht vorstellen, in welchem Ausmaß und mit welchen Mitteln wir alle ausgespäht werden - oder, um etwas noch Aktuelleres aufzugreifen -, dass ein stolzer deutscher Vorzeigekonzern weltweit seine Kunden schamlos betrügen könnte.

Was hat das mit Demokratie zu tun? Überfordern, so fragen manche, die atemberaubenden Wendungen und die überwältigend großen Krisen vielleicht doch die Mittel und Möglichkeiten demokratischer Politik? Ist die Demokratie zu schwerfällig? Brauchen wir das höhere Handlungs- und Entscheidungstempo

autoritärer Regime, um nicht abgehängt zu werden? In den 25 Jahren in Jena habe ich - im beruflichen, aber auch im privaten Leben -, angesichts unverständlicher, unfairer, politischer und administrativer Entscheidungen oder endloser Beratungen ohne greifbares Ergebnis oder auch angesichts wirtschaftlicher Überwältigung aus dem Westen oft genug diesen empörten Ausruf hören müssen: "Das also ist eure vielgepriesene Demokratie!" Ich habe Verständnis dafür, wenn Menschen, die unverschuldet in Not geraten und vergebens auf öffentliche Hilfe warten, immer wieder fragen, ob das in einer Demokratie nicht besser sein müsste. Ich kann nachvollziehen, dass jemand, der sich auf der Verliererseite des Lebens und der Gesellschaft sieht, bitter oder zynisch werden kann und auf demokratiepolitische Festreden mit Wut und Abwendung reagieren möchte. Nur frage ich: Was sind die Alternativen? Gibt es wirklich Regierungsformen, Gesellschaftsformen, Lebensformen, die auf Dauer die Menschenrechte besser sichern können als die Demokratie es kann? Meine Antwort darauf ist ganz klar: Ich glaube nicht an eine solche bessere Alternative. Ich halte es mit Winston Churchill, der als englischer Premierminister sein Land durch den Krieg gegen Hitler geführt hat. Er sagte: "Democracy is the worst form of government except for all those others that have been tried." Auf Deutsch: "Demokratie ist die schlechteste Regierungsform - außer all den anderen, die ausprobiert worden sind." Ich füge sofort hinzu: Wir müssen unsere Demokratie immer wieder neu ertüchtigen, Antworten auf die Fragen und Probleme zu finden, die jeder Tag neu vor uns hinstellt - auf das, was wir uns eben selbst nicht vor-stellen können. Das geht nicht ohne Begeisterung. Wer keine Leidenschaft hat, läuft nicht Marathon. Aber es geht erst Recht nicht ohne bürgerschaftliches, politisches, administratives Handwerkszeug, ohne intelligentes Krisenmanagement, starke Institutionen, ohne Augenmaß und Geduld. Die gegenwärtige Lage kann uns darüber belehren, was ein anderer großer Staatsmann der jüngsten Geschichte mit einem oft zitierten Satz über die Demokratie gesagt hat. Ich meine Theodor Heuss, den ersten Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland. Theodor Heuss, auf den ich gleich noch einmal zurückkommen werde, hat lapidar gesagt: "Demokratie ist keine Glücksversicherung." Etwas frei interpretiert: Manche stellen sich vor, sie zahlen bei der Wahl mit ihrer Stimme ein Guthaben ein und können, wenn etwas schief geht, erwarten, dass die gewählten Politiker für alles aufkommen wie eine Kfz- Versicherung bei einem Unfallschaden.

Wo sind wir hier? Vieles in der gegenwärtigen Situation, das ist bei den Begrüßungen schon angesprochen worden, erinnert an die politische und gesellschaftliche Lage vor rund 200 Jahren, die 1832 dann im Hambacher Fest einer demokratischen Freiheitshoffnung Ausdruck verschaffte - mit einem starken Nachhall bis in die Gegenwart. Das Ziel, den Absolutismus durch Freiheit und Selbstbestimmung aller Völker zu überwinden, die Vision einer europäischen Völkergemeinschaft, die dem Eigenrecht nationaler Identität ebenso gerecht wird wie der allgemeinen Geltung von Freiheitsrechten - sie sind

nicht überholt. Besonders die Forderung nach völkerverbindender Solidarität geht uns angesichts der großen neuen Flüchtlingsdramen heute unmittelbar an. Damals waren es polnische Flüchtlinge, die in Not waren.

Das Hambacher Fest löste eine aus heutiger Sicht ganz und gar überzogene, ja hysterische politischen Reaktion aus, die nicht zuletzt, wie Theodor Heuss festhielt, "Leben zerstörte". Keine Revolution, aber ein Signal, der Vorschein einer Umwälzung. Den vielen Tausend, die aufs Hambacher Schloss gezogen sind, hat es nicht an Begeisterung gefehlt. Und die pathetischen Bergreden mögen in ihrem emotionalen und rhetorischen Überschwang unseren heutigen Ohren fremd klingen, aber man liest sie, wie Heuss in seiner Festrede hundert Jahre später bemerkte, "auch heute noch nicht ohne Bewegung" (5). -

Mein Thema ist nicht das Hambacher Fest - und auch nicht die Frage, warum es nicht direkt zu einer demokratischen Umwälzung geführt hat - wie auch die Revolution von 1848 nicht, in der noch der Hambacher Geist zu spüren ist. Aber soviel will ich sagen: Demokratie braucht neben der Begeisterung, es sei wiederholt, bürgerschaftliches, politisches, administratives Handwerkszeug, sie braucht intelligentes Krisenmanagement, starke Institutionen und belastbare Routinen. Demokratie ist eine späte Errungenschaft in der menschlichen Entwicklung, die Frucht eines langen kulturellen Lernprozesses, sie braucht viele Köpfe, Herzen und Hände, wie ein erstklassiges Orchester, ein Unternehmen, eine Schule, ein Krankenhaus. Vieles davon hat damals gefehlt. Demokratie braucht beides, Begeisterung und solides politisches Handwerk, um im Wandel der Zeit und den unvorhersehbaren Wendungen und Wechselfällen der Geschichte auf Kurs bleiben zu können. Der Kurs heißt: Verwirklichung der Menschenrechte. Es ist mühsam und braucht Zeit, möglichst viele politische einzubeziehen. Man könnte geradezu sagen: Demokratie als solche ist ein politischer Entschleuniger. Aber ist das nicht am Ende eine Stärke? Geht nicht schon viel zu lange vieles viel zu schnell? Wolfgang Thierse, lange Jahre Bundestagspräsident, hat auf einer Tagung einmal gesagt: "Ich preise hymnisch die Langsamkeit der Demokratie"!

II. "Erziehung" und Erziehung, drei Geschichten und eine Theorie

II.1. "Erziehung"

Meine erste Annäherung an das Thema hat sich von der Frage leiten lassen, welcher Tag heute ist und auf welchem Boden wir uns hier befinden. Jetzt, mit dem zweiten Schritt, kommt etwas ganz anderes. Es geht um Erziehung, allerdings auf einem Weg, der für Sie und Euch vermutlich eher überraschend sein dürfte. Dazu aber noch eine Vorbemerkung, die noch nicht ganz ohne den akademischen Ton auskommt. Sie betrifft das sehr deutsche Wort "Erziehung". "Erziehung" ist im Deutschen eins von zwei pädagogischen Grundworten. Das

andere Grundwort heißt "Bildung". In den meisten Sprachen gibt es für diese beiden Begriffe nur ein einziges Wort, im Englischen beispielsweise das Wort "Education".

„Erziehung“ ist ein unbequemes deutsches Wort. Sein Wortstamm ist "Ziehen". Ziehen heißt: jemand zieht und jemand anderes wird gezogen, jemand gibt die Richtung, den Kurs vor und jemand anderes wird auf Kurs gebracht, wird ausgerichtet. Das "Richten" klingt noch im Wort "Unterricht" mit. "Erziehen" und "Herziehen" sind sich ähnlich und auch viele andere Wörter aus diesem Wortfeld sind uns eher unangenehm - Zucht, Zögling, Aufzucht, Zuchthaus. Unser Sprachgefühl verbindet mit dem Wort Erziehung eine grundlegende Einseitigkeit, ein asymmetrisches Verhältnis. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird also "Erziehung" als Verhältnis zwischen dem erfahrenen, verantwortlichen Erwachsenen und dem unfertigen, unerfahrenen, nicht verantwortlichen Heranwachsenden, verstanden.

Erziehung. Zu den Eigenarten der deutschen Sprache gehört auch die Nachsilbe "ung". Sie macht aus einem Tun einen dauerhaften Vorgang oder ein Ergebnis. Fortdauerndes Belehren nennen wir Belehrung, den Vorgang des Übens nennen wir Übung, aus dem Beobachten wird die Beobachtung, dem Zeichnen die Zeichnung, dem Regieren die Regierung, dem was nährt, die Nahrung, aus dem permanenten ziehen und erziehen die Erziehung usw.

Nun, angesichts einer solchen Sprachbetrachtung ist es vielleicht nicht ohne weiteres einleuchtend, Erziehung und Demokratie in einem Atemzug zu nennen. Jedenfalls auf den ersten Blick scheint für Erziehung jedenfalls Ungleichheit und Einseitigkeit charakteristisch zu sein. Bei Demokratie hingegen denken wir nicht an Einseitigkeit, sondern an Gegenseitigkeit und nicht an Ungleichheit, sondern an Gleichheit. Das ist unser Problem. Und jetzt möchte ich Sie und Euch dazu einladen, diesen "ersten Blick" auf die Erziehung zu korrigieren, einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Und dazu sollen Sie und sollte Ihr auch selbst aktiv werden.

II.2. Zwei Geschichten (die dritte kommt noch)

"Warum schwimmt ein Schiff?"

Der Versuch, Erziehung anders zu denken, beginnt mit einer Geschichte, die ich der Bildungsforscherin Elsbeth Stern verdanke. Sie hat Grundschulkindern die Frage gestellt: "Warum schwimmt ein Schiff aus Eisen?" Etwas ausführlicher lautet die Frage: "Wie kann es sein, dass ein Schiff aus Eisen schwimmen kann, wogegen ein Nagel aus Eisen untergeht?" Jetzt möchte ich Sie und Euch zunächst bitten, sich mit dieser Frage zu beschäftigen und miteinander sprechen. Ja, wirklich, sie hören richtig, alle sollen reden. Wir sind hier viele, und ich nenne diese Form, dass alle gleichzeitig reden, "Großes Palaver". Dabei kommt es jetzt nicht darauf an, dass sie gleich mit einer perfekten Antwort aufwarten

können. Es geht zunächst nicht darum, das Brot zu backen und fertig aus dem Ofen zu holen, sondern darum, den Teig zu kneten. Ich gebe ihnen dazu ein wenig Zeit und werde das Palaver dann undemokratisch abbrechen. Bitte reden Sie jetzt miteinander: Warum schwimmt ein Schiff aus Eisen?

Das war der erste Schritt. Wie geht es weiter? Zuerst möchte ich Sie bitten, zurück zu blicken, in sich hinein. Wie ist das Gespräch verlaufen? Könnten Sie die Sicht des Gesprächspartners genau wiedergeben? Waren Sie versucht, die Antwort jemandem zu überlassen, der so aussieht, als ob er sich auskennt? Sind Sie auf Grenzen Ihres eigenen Verständnisses gestoßen? Haben Sie gleich von vornherein das Handtuch geworfen oder versucht, sich mit einem physikalischen Fachbegriff herauszumogeln (zum Beispiel dem Begriff "Auftrieb")?

Um es nochmals zu wiederholen. Wichtig ist für unseren Perspektivwechsel: Es geht mir nicht in erster Linie darum, mit Ihnen eine im physikalischen Sinne richtige Antwort auf die gestellte Frage zu finden, sondern um eine Erfahrung mit dem Prozess des Verstehens. Der erste Schritt sollte dem Aufwärmen dienen. Jetzt kommt der zweite Schritt. Ich nenne Ihnen beispielhaft zwei von den Antworten, die Frau Stern auf die gestellte Frage von Grundschulkindern bekommen hat. Also "Warum schwimmt ein Schiff aus Eisen?" Antwort 1: "Weil der Kapitän an Bord ist." Antwort zwei: "Weil das Schiff einen Motor hat."

Jetzt sind Sie wieder an der Reihe. Die Aufgabe: Bitte wählen Sie eine von den beiden Antworten aus und versuchen Sie, dieser Antwort einen guten Sinn zu geben. Was hat sich der oder die Antwortende dabei gedacht? Welche Erfahrung, welche Überlegung kann man hinter der Antwort vermuten? Und was befähigt Sie selbst, diese Antwort als sinnvoll zu begründen?

Großes Palaver.

Ich erzähle eine weitere Geschichte, die mit Verstehen und Verstanden werden zu tun hat, und zwar auf etwas andere aber zugleich noch fundamentalere Art und Weise.

Die zweite Geschichte heißt:

An der Wurstbude

Berlin, im März 2015. Auf dem Arkonaplatz unweit der Bernauer Straße ist ein kleiner Allerlei-Markt, zu dem auch eine Wurstbude gehört. Wir stellen uns an die Reihe der Wartenden. Etwas am Rand meines Blickfeldes zieht meine Aufmerksamkeit an. Ich schaue hin. Es ist ein vielleicht 8 Monate altes Kind im Buggy. Es schaut wie gebannt schräg nach oben auf einen Punkt oberhalb der Bude, an der ich anstehe. Ich folge dem Blick und entdecke, was das Kind so fesselt: Es ist eine Flagge, die lebhaft im Wind flattert. Mein Blick wandert zwei - dreimal zwischen dem Kind und der Flagge hin- und her. Plötzlich schaut das

kleine Menschenkind nun seinerseits mich an - und, ich bin verblüfft, sein Blick wechselt komplementär zu meinem Blick zwischen mir und der Flagge. Nun beobachten wir beide einander, nein es ist noch raffinierter: Wir beobachten beide, wie wir einander beim Beobachten der Flagge beobachten. Es ist ganz offensichtlich, dass sich der kleine teilnehmender Beobachter für mein Interesse interessiert. Ich lächle - das Kind wendet den Kopf mit einem Verlegenheits-Ausdruck ab, dessen Eleganz jedem Schauspieler Ehre machen würde, um danach rasch nachzuschauen, ob ich noch im Spiel bin.

II.3. Theorie: Erziehung

Diese Geschichte zeigt in der sprichwörtlichen Nusschale das Wunder des Lernens und der kindlichen Welteroberung, die staunenswerte Komplexität der Verständigung – die uns meist so „Selbst-verständlich“ erscheint. Und sie zeigt etwas ganz wesentliches für die Erziehung. Hier haben mir die Arbeiten von Michael Tomasello die Augen geöffnet.¹ Er zieht seine Erkenntnisse aus der vergleichenden Beobachtung von Menschenkindern und Schimpansen. Was lehrt uns seine Forschung? Ich gehe zunächst nochmals an die Wurstbude. Es ist ganz offensichtlich, dass zwischen dem Kind im Buggy und mir eine Verständigung stattfindet - wir erkennen wechselseitig, dass sich unsere Aufmerksamkeit auf den gleichen Gegenstand richtet. Dazu ist es erforderlich, dass wir beide uns in die Perspektive des anderen hineinversetzen. Das bedeutet freilich, dass das, was ich beim Schiffsbeispiel als "Verstehen zweiter Ordnung" bezeichnet habe, in diesem Fall etwas ist, was sich nicht nur bei einem von beiden, zum Beispiel bei mir als Pädagoge, findet, sondern bei beiden. Tatsächlich ist es für Kinder von Anfang an selbstverständlich, weil buchstäblich überlebensnotwendig, sich in die Perspektive anderer, besonders der Erwachsenen, hineinzuversetzen, und diese Fähigkeit fängt sehr früh an. Tomasello hat experimentell gezeigt, dass schon Einjährige Kinder erkennen können, ob etwas bei Erwachsenen absichtlich oder unabsichtlich geschieht. So können kleine Kinder schon so früh beurteilen, ob ein Erwachsener, der Unterlagen in einem Ordner abheftet, ein Aktenstück absichtlich auf den Boden fallen lässt, oder ob es sich um ein Missgeschick handelt. Im zweiten Fall, Missgeschick, versuchen die Kinder zu helfen, im ersten Fall nicht. Am Beispiel der Wurstbude wird noch etwas weiteres klar: Ein gegenseitiges Verstehen, wie wir es hier vor uns haben, erfordert nicht nur, dass beide Beteiligten neben ihrer eigenen Perspektive die Perspektive des Anderen wahrnehmen können, sondern darüber hinaus, dass beide verstehen, dass es sich dabei um zwei verschiedene Perspektiven handelt. Das heißt, dass in diesem Verstehen die eigene

¹ Michael Tomasello: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M. 2006; ders.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M. 2009; ders.: Warum wir kooperieren. (edition unseld 36) Berlin 2010.

Perspektive, die Perspektive des Anderen und die Perspektive eines Dritten, eines virtuellen Beobachters, miteinander verschränkt sind.

Man könnte von hier aus manche provozierende Frage aufwerfen. Zum Beispiel diese: Wie kommt es eigentlich, dass wir die pädagogische Bedeutung eines solchen Verstehens zweiter Ordnung für das Handwerkszeug von Lehrpersonen erst fast mühsam neu entdecken müssen, wo es sich doch ganz offensichtlich um eine Möglichkeit oder Fähigkeit handelt, die in uns allen von Geburt an angelegt ist, eine Fähigkeit, über die wir sehr früh verfügen - um nicht zu sagen: ein Kinderspiel. Fast alle Kinder und Jugendlichen bringen es dabei übrigens zu einer großen Virtuosität - ich erinnere nur daran, wie selbstverständlich sie sich darauf einstellen können, dass Erwachsene, besonders auch Lehrpersonen, so verschiedene Interessen, Schwächen, Steckenpferde und Marotten haben und der Unterricht bei jedem anders aussieht.

Natürlich wird man nicht bestreiten, dass Lernen und Bildung erfordern, dass jeder einzelne möglichst viel von dem erwirbt, was die menschliche Kultur an Wertvollem besitzt. Dabei ist unsere Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zur "geteilten Intentionalität", wie Tomasello dies nennt, eine kostbare Mitgift, ein Geschenk der Evolution. Aber dass ich zwei Augen habe, bedeutet noch nicht, dass ich ein Röntgenbild diagnostisch interpretieren kann, wenn ich es sehe, dass ich zwei Ohren habe, noch nicht, dass ich eine Amsel von einer Nachtigall unterscheiden kann, wenn ich sie singen höre, und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel bedeutet noch nicht, dass ich die Sachen auch schon mit dem geistigen Auge derer wahrnehmen kann, die sich damit schon ein Leben lang beschäftigen. Lernen ist also, das ist fast schon wieder banal, zuerst und vor allem und natürlicherweise der jüngeren Generation aufgegeben. Aber das darf nicht den Blick auf zweierlei verstellen, erstens auf die eminente Bedeutung, die der Erfahrung, Verstanden zu werden, für das Lernen hat. Verstanden werden ist eine Grunderfahrung und Kernqualität menschlicher Zugehörigkeit und Anerkennung. Wer sich nicht verstanden weiß, verliert sein Vertrauen in sich und die Welt. Zweitens: Macht verbindet sich immer mit der Versuchung, anderen das Verstehen oder die Verständigung zu verweigern. Nicht verstehen zu wollen, ist immer auch ein Machtmittel. "Ich kann Dich beim besten Willen nicht verstehen!" Dieser Satz kann ein ruinöses pädagogisches - oder besser: unpädagogisches Druckmittel sein. Das gilt uneingeschränkt auch politisch. Der Bereitschaft, die Perspektive der Anderen einzunehmen, scheinen oftmals unüberwindliche Hindernisse im Weg zu stehen, so als ob vom Verstehen selbst schon eine politische Gefahr ausgehen würde. Und von politischen Gegnern im eigenen Land wird eine Geste der Verständigung nach außen nicht selten wie Verrat an der nationalen Selbstachtung geschmäht. "Lesen gefährdet die Dummheit", steht auf einer Einkaufstasche. In Abwandlung dieses schönen Satzes könnte man auch sagen: Verstehen gefährdet die Feindschaft.

II.4. Dritte Geschichte: An der Rolltreppe

Wir sind jetzt von fast wieder bei einer Theorie der Demokratie angelangt. Zunächst möchte aber ich festhalten, wohin uns die Überlegungen zur Erziehung geführt haben. Auch wenn das Wort "Erziehung" einen ungunstigen Bedeutungshof hat - wir können wohl nicht, wie es gelegentlich gefordert wird, aus der Sprache aussteigen und das Wort oder gar die Sache selbst abschaffen. Das pädagogische Verhältnis zwischen den Generationen ist uns als menschlicher Grundsachverhalt vorgegeben. Die eigentliche Frage ist, was Erziehung ist und was sie leisten muss, um Lernen und Bildung der jüngeren so gut wie irgend möglich zu fördern. Mit den Überlegungen zum Verstehen, zur Verständigung, zum Verstehen zweiter Ordnung, zum Perspektivwechsel, sollte eine grundlegende Qualität einer Erziehung herausgestellt werden, die sich an den Menschenrechten ausrichtet. Ehe ich diesen Teil unserer gemeinsamen Überlegungen abschließe, lade ich sie ein, noch an einem weiteren Beispiel miteinander über Verstehen zweiter Ordnung nachzudenken.

Das ist die Geschichte: Anna ist zwei Jahre und sieben Monate alt. Als sie beim Einkaufen mit ihrem Vater im Kaufhaus an die Rolltreppe kommt, sagt sie klar, aber durchaus gelassen: „Ich will nicht getragen werden!“

Bitte sprechen Sie zuerst über die Verschränkung der Perspektiven: Was stellt sich Anna vor, was ihr Vater. Wie könnte die Vorgeschichte aussehen? Jetzt möchte ich Sie noch auffordern, die Szene unter einem machttheoretischen Blickwinkel zu betrachten. Anna sagt: "Ich will nicht ..." Sie ist dabei gelassen. Was erfahren wir hier über die Beziehung zu ihrem Vater?

Lassen Sie mich einige Gedanken zu dieser Situation vortragen, es sollte mich überraschen, wenn sie sich von dem, was sie miteinander besprochen haben, komplett unterscheiden.

1. Anna greift auf frühere Situationen zurück, bei der Vater sie an der Rolltreppe auf den Arm genommen hat. Sie setzt voraus, dass auch ihrem Vater diese früheren Situationen gegenwärtig sind und dass beide aufgrund geteilter Erfahrungen eine fast selbstverständlich gewordene Vorstellung haben, was gleich geschieht. Wie ist das vom Vater aus gesehen? Der Vater weiß, dass Anna weiß, wie er üblicherweise handelt. Wir können also zunächst festhalten: Die Äußerung Annas setzt das Wissen voraus, dass beide Akteure die Situation aus ihrer eigenen Perspektive, aus der Perspektive des Anderen und aus der Beobachterperspektive denken können.

2. Es ist aber nicht alles. Eigentlich müssten wir jetzt die Äußerung Annas auch sprachtheoretisch betrachten - das lasse ich jedoch aus, nicht ohne ihnen den Hinweis auf eine besonders interessante Frage mitzugeben: Was bedeutet die - sprachlich sehr anspruchsvolle - Verwendung der Ersten Person und einer Passivkonstruktion?

Betrachten wir also Annas Äußerung aktionslogisch und grammatikalisch: Aktionslogisch beschreibt Anna eine Situation vom Typus: Akteur tut etwas mit einem Objekt, Vater trägt Anna. Sie beschreibt die Situation allerdings aus der Perspektive des „Objekts“. Dem entspricht sprachlich das Passiv. Als Beobachter würde man formulieren: Anna wird von Vater getragen. Anna spricht aber in der ersten Person Singular. Deskriptiv würde ihr Satz lauten: Ich werde getragen. Das setzt voraus, dass Anna sich zugleich als Subjekt und als Objekt sehen kann. Die externe Beobachterperspektive wird hier also auch sprachlich mit der internen Akteursperspektive gleichzeitig repräsentiert.

3. Noch wichtiger im vorliegenden Zusammenhang ist, dass Anna sagt, "Ich will nicht ..." Annas Äußerung ist intentional, nicht nur deskriptiv.

Die Verständigungsverhältnissen, schließen als ganz wesentliche Dimension Willensverhältnisse ein – eine geteilte Intentionalität. Und auch hier sehen wir eine Struktur der Gegenseitigkeit: Anna weiß, was ihr Vater will. Dass sie äußert, dass sie eben nicht das gleiche will, zeigt diese Ebene intentionaler Gegenseitigkeit.

Wir können annehmen, dass sie weiß, dass ihr Vater selbstverständlich nicht nur weiß, dass sie, Anna, einen eigenen Willen hat, sondern dass er diesen eigenen Willen als Teil dessen anerkennt, was für uns zum Kern der menschlichen Person gehört, Ausdruck von Würde, Selbstachtung, Freiheit. Wir sehen hier ohne Zweifel, was Erziehung und Demokratie miteinander verbindet.

.... Und was unsere Verfassung mit den unveräußerlichen Rechten und der Unantastbarkeit der Würde kodifiziert hat. Die Kombination aus Passiv, Willensäußerung und Verneinung manifestiert so die mindestens implizite Einsicht in eine demokratiepolitische Grundstruktur: Sie blickt realpolitisch auf die Tatsache gegebener Machtverhältnisse, aber sie stellt die Machtverhältnisse unter Vorbehalt: sie bedürfen einer Legitimation und sind veränderbar auf der Grundlage reziproker, intentionaler – oder volitionaler – Anerkennungsverhältnisse.

IV. Demokratie lernen

Pädagogisch ist klar, dass „Demokratie lernen“ in der Erziehung die immer wieder erneuerte Erfahrung solcher gegenseitiger Anerkennungsverhältnisse verlangt, die Erfahrung, als eigene Person mit eigener Perspektive und eigenem Willen wahrgenommen und geachtet zu werden. Klar ist auch, dass diese Erfahrung in sehr unterschiedlichen Kontexten gemacht werden kann und muss, ehe sich eine anfechtungsfeste demokratische Gesinnung oder demokratisches Vertrauen ausbilden kann – ein Vertrauen, das durch die „Einbeziehung des Anderen“ zugleich wächst und auf den Prüfstand kommt. Dabei dürfen wir das Prinzip der der Gegenseitigkeit oder der Perspektiven-Übernahme nicht im Sinne einer harmoniesüchtigen Konsensgemeinschaft missverstehen, als gehe es um eine differenzfreie Übereinstimmung der Perspektiven, um "Friede, Freude, Eierkuchen". Im Gegenteil: Der eigentliche demokratische und pädagogische Härtestest ist es, ob wir Perspektivenunterschiede ertragen können, ohne einander die Anerkennung oder die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft zu verweigern. In Zeiten wachsender gesellschaftlicher und kultureller Vielfalt liegt hier

zukunftsentscheidende pädagogische und politische Herausforderung. Darauf kann ich heute nicht näher eingehen.

Und in der Schule? Demokratische Erfahrung im Mathematikunterricht - sie hören richtig: im Mathematikunterricht - ist anders als im Geschichts- oder Politikunterricht, im Sport anders als im Theaterspiel, im Engagement für Schwächere anderes als bei der Konfliktmediation, im Klassenrat wieder anders als beim Feedback für Lehrpersonen. Auf ähnlicher Linie liegt die Tatsache, dass Schulen als ganze, betrachtet man sie als demokratische Gemeinwesen im kleinen, sehr unterschiedlich verfasst und organisiert sein können, ohne dass solche Unterschiede die demokratische Qualität als solche berühren. Hier habe ich im Rahmen des Deutschen Schulpreises von Schulen sehr viel gelernt: Eine große Gesamtschule mit über tausend Schülern braucht eine ausgetüftelte Gremienkultur und viele Schlüsselpersonen, die das demokratische Leben und die Mitwirkung aller im Auge behalten, die wissen, wie man das macht und wollen, dass die alltägliche Schulroutine Initiative, Kritik, Beteiligung und Öffentlichkeit nicht zum Erliegen bringt. Eine Zwergschule mit weniger als 50 Schülerinnen und Schülern dagegen braucht natürlich kein raffiniertes, mehrstufiges Gremiensystem - aber sie braucht die gleiche ständige hellwache Aufmerksamkeit, die dafür sorgt, dass alle einbezogen werden und niemand verloren geht.

Diese Reihe demokratischer Erfahrungsfelder und Aufgaben geht natürlich weiter: Einen Verein zu gründen oder zu leiten ist etwas anderes, als dem NSU-Untersuchungsausschuss anzugehören, sich an einer Kampagne von Campac zu beteiligen etwas anderes als gegen Neonazis auf die Straße zu gehen oder sich um einen Sitz im Parlament zu bewerben. Und die komplizierten Verhandlungs- und Verfahrenswelten der repräsentativen Demokratie und ihrer Institutionen bis hinauf zu den Vereinten Nationen sind damit noch gar nicht angesprochen.

V. Die Einbeziehung des Anderen

Für meinen heutigen Beitrag habe ich einen Buchtitel des deutschen Sozialphilosophen Jürgen Habermas gewählt: "Die Einbeziehung des Anderen." Das ist natürlich nicht nur eine verdichtete Aussage darüber, worin das Wesen der Demokratie besteht, sondern es ist zugleich eine kategorische Aufforderung an das Handeln. Einbeziehung ist ohne den Willen zur Verständigung nicht möglich. "Einbeziehung" hat die gleiche Nachsilbe "ung" wie Erziehung. Wir wissen jetzt, dass damit sprachlich hervorgehoben wird, dass von einer Daueraufgabe die Rede ist und nicht von einer einmaligen Aktion. Und die Formulierung von Habermas sagt noch etwas anderes, sehr wichtiges aus: Die Demokratie verlangt nicht nur, dass wir andere irgendwie mitwirken oder mitlaufen zu lassen, ihnen die Tür zu unseren Beratungen oder Projekten aufmachen und uns darauf verlassen, dass sie dann schon aktiven Gebrauch von ihrer Freiheit machen werden. Nein, "Einbeziehung" verlangt mehr, sie verlangt,

dass wir uns aktiv darum bemühen, die Sichtweisen, Interessen, Sorgen des Anderen wirklich zu erkennen. Das geht an die Adresse der Stärkeren, aus guten Gründen: Oftmals ist es für Menschen, die Minderheiten angehören, die aus belasteten Verhältnissen stammen, der Sprache nicht mächtig sind, ihre Heimat verlassen mussten, Angehörige verloren haben oder einfach hilfsbedürftig sind, überaus schwer, die Stimme zu erheben, sich Gehör zu verschaffen, die schlechten Erfahrungen hinter sich zulassen und sich aktiv und zuversichtlich zu engagieren. Demokratie erfordert, das ist die Botschaft, mehr als nur die Bereitschaft, anderen Spielraum zu lassen für die Wahrnehmung ihrer legitimen Interessen. Sie verlangt, dass die Stärkeren die Schwächeren aktiv einbeziehen. Das ist ein Bild von der Demokratie, das vieles von dem aufnimmt, was wir mit diesem Ort, dem Hambacher Schloss, verbinden, nicht zuletzt die Mahnung, die großen und kleinen Gemeinschaften staatlicher und nicht-staatlicher Organisation und ihr friedliches Zusammenleben nicht durch partikuläre Interessen zu gefährden. Keine politische Schwierigkeit rechtfertigt es, aus Eigennutz die Demokratie und den friedlichen Interessenausgleich zwischen den Staaten aufs Spiel zu setzen.

Am Anfang habe ich Theodor Heuss zitiert. Ein Grund dafür ist, dass Heuss als Reichstagsabgeordneter 1932 hier auf dem Schloss eine Festrede zum einhundertsten Jahrestag des Hambacher Festes gehalten und als die "erste politische Volksversammlung der neueren deutschen Geschichte" gewürdigt (8) hat - einen Schritt zu Demokratie und Freiheit. Ein weiterer guter Grund ist natürlich, dass Theodor Heuss der erste Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland war und sehr dazu beigetragen hat, dass die junge Bundesrepublik sich der Nazi-Vergangenheit gestellt und die Chance von Freiheit und Demokratie nicht nur mit dem Verstand, sondern mehr und mehr auch mit dem Herzen annehmen konnte. Es gibt aber noch einen weiteren Grund. Theodor Heuss hat Hildegard Hamm-Brücher, man kann, glaube ich, wirklich sagen, zur Politik gebracht. Er ist deshalb so etwas wie der geistige Großvater des Förderprogramms Demokratisch Handeln, an dessen Gründung Hildegard Hamm-Brücher maßgeblich beteiligt war. Das ist eins der Programme, die sich auf die Fahnen geschrieben haben, Demokratie lernen und demokratische Erziehung aus ihrem schulischen Schattendasein herauszuholen. Und sie wird auch nicht müde, sein Wort über die Demokratie immer wieder in Erinnerung zu rufen. Ich habe am Beginn dieses Wort nur zur Hälfte zitiert. Vollständig lautet es: "Demokratie ist keine Glücksversicherung, sondern das Ergebnis politischer Bildung und demokratischer Gesinnung." Da sind sie wieder, die Worte mit der Nachsilbe "ung" - Versicherung - Bildung - Gesinnung. Keine Angst, ich werde nicht noch einmal weit ausholen. Wir verstehen jetzt, was in der Wendung "demokratische Gesinnung" steckt: Es beschreibt eine krisenerprobte Haltung, die sich bildet, wenn wir oft und immer wieder zusammen mit anderen selbstkritisch prüfen, ob unser Tun und Lassen, ob unsere Argumente und Entscheidungen dem Sinn eines demokratischen Zusammenlebens, der Einbeziehung des Anderen, entsprechen. Sich beim Handeln immer wieder

ernsthaft besinnen, das führt zur Gesinnung. Schließen möchte ich mit einer pädagogischen Geschichte, die noch einmal vor Augen führt, was Anerkennung, Zugehörigkeit und Verstehen zweiter Ordnung miteinander zu tun haben. Ich habe sie in der Autobiografie des großen Cellisten Gregor Piatigorsky gefunden. Er erzählt, wie er als junger Mann dem damals schon weltberühmten Pablo Casals begegnete, seinem musikalischen Vorbild. Erster Schauplatz ist das Berlin der 1920er Jahre.

Piatigorsky erzählt:

Mein größter Wunsch war es, Pablo Casals zu hören. Eines Tages erfüllte sich meine Sehnsucht beinahe, und ich lernte ihn kennen. Aber, Ironie des Schicksals, ich war es, der spielen musste. Das war bei den von Mendelssohns, einem Haus voll von El Grecos, Rembrandts und Stradivaris. Francesco von Mendelssohn, der Sohn des Bankiers, ein begabter Cellist, rief an und fragte, ob er mich einladen dürfe; sie hätten einen Gast im Hause, der mich gern spielen hören wollte.

"Herr Casals", man stellte mich einem kleinen, kahlköpfigen Mann mit einer Pfeife vor. Er sagte, er freue sich, junge Musiker wie Serkin und mich kennen zu lernen. Rudolf Serkin, der steif neben mir stand, schien ebenso wie ich gegen seine Schüchternheit zu kämpfen. Rudi hatte schon vor meiner Ankunft gespielt, und jetzt wollte Casals uns zusammen hören. Die Noten von Beethovens D-Dur Sonate standen auf dem Flügel. "Warum spielen Sie nicht?" fragte Casals. Wir waren beide nervös und kannten einander kaum; unser Spiel war recht mäßig, und wir hörten irgendwo in der Mitte der Sonate auf.

"Bravo! Bravo! Wunderbar!" Casals applaudierte. Francesco brachte jetzt das Schumann Cellokonzert, das Casals hören wollte. Nie habe ich schlechter gespielt. Casals wünschte Bach. Erbittert kam ich seinem Wunsch nach - mein Spiel war nicht besser als bei dem Beethoven und dem Schumann.

"Herrlich! Großartig!" sagte Casals und umarmte mich.

Verwirrt ging ich nach Hause. Ich wusste, wie schlecht ich gespielt hatte, aber warum musste er, der Meister, mich loben und umarmen? Diese offensichtliche Unaufrichtigkeit schmerzte mich mehr als irgend etwas anderes.

Umso größer war meine Verlegenheit und mein Entzücken, als ich Casals einige Jahre später in Paris wieder traf. Wir aßen zusammen, spielten Duette für zwei Celli, und ich spielte ihm bis in die Nacht hinein vor. Ermutigt durch seine große Wärme und sehr glücklich, gestand ich ihm, was ich damals in Berlin von seinem Lob gedacht hatte. Er reagierte darauf plötzlich sehr ärgerlich und ergriff sein Cello. "Hören Sie!" Er spielte eine Phrase aus der Beethoven-Sonate. "Haben Sie nicht diesen Fingersatz genommen? Aha, Sie nahmen ihn! Er war mir neu... er war gut... und hier, setzten Sie nicht bei dieser Passage mit einem

Aufstrich ein, so?" er machte es mir vor. Er nahm den Schumann und den Bach durch und betonte dabei immer, was ich getan und was ihm gefallen hatte. "Und im übrigen", sagte er leidenschaftlich, "überlassen Sie es den Unwissenden und Einfältigen, nur nach der Anzahl von Fehlern zu urteilen. Ich kann dankbar sein für einen einzigen Ton oder eine wundervolle Phrase, und auch Sie müssen es sein." Ich verließ ihn mit dem Gefühl, in Gesellschaft eines großen Künstlers und Freundes gewesen zu sein. (Gregor Piatigorsky: Mein Cello und ich. 2003, S. 106)