

Peter Jobmann

Demokratiepädagogik

Einleitung

Der Einstieg in das Themenfeld der Demokratiepädagogik wird von zwei grundsätzlichen Fragen begleitet, die auch im Zentrum zahlreicher kontroverser Diskussionen der vergangenen 20 Jahre stehen. Dies ist einerseits die Frage nach der Abgrenzung zum Aufgabenfeld der politischen Bildung und andererseits die Frage nach der Notwendigkeit beziehungsweise dem Bedarf einer eigenständig etablierten Pädagogik zur Demokratie. Da es sich bei der Demokratiepädagogik zudem um eine Schulpädagogik handelt, die sich demnach mit Erziehungs- und Bildungsprozessen innerhalb von Schule und Unterricht beschäftigt, ist mit Blick auf Anknüpfungspunkte für einen bibliothekspädagogischen Diskurs beziehungsweise mit Blick auf das Aufgabenportfolio von Bibliotheken auch die Frage nach der Umsetzbarkeit außerhalb der Schule zu beantworten.

Entwicklungslinien der Demokratiepädagogik

Der pädagogische Fachbegriff der *Demokratiepädagogik* ist ein noch junger Begriff. Er wurde im Zusammenhang mit dem Schulentwicklungsprogramm *Demokratie lernen & leben* der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 2001 eingeführt (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2018, 4). Hauptziel dieses Programms war es, mit Blick auf die Lernenden die demokratische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern und mit Blick auf die Institution eine demokratische Schulkultur zu entwickeln. Die Einführung des Begriffs wurde begleitet durch einen zwar in der Intensität abnehmenden, aber noch immer sichtbaren Diskurs innerhalb der Politikdidaktik, der politischen Bildung und der demokratiepädagogisch orientierten Schulpädagogik (Beutel et al. 2022). Hierbei erinnert der Diskurs in gewissem Sinne an die Debatten als Folge der Re-Education-Politik der westlichen Besatzungsmächte der Nachkriegszeit. Diese waren in dem Bestreben, eine demokratisch politische Bildung als neue Bildungsaufgabe im Rahmen des Unterrichts durch ausgebildete Lehrkräfte zu etablieren, aufgekommen und geprägt vom Gegensatz einer auf staatsbürgerliche Erziehung orientierten und einer „nicht mehr staatszentrierten, sondern erfahrungsbezogenen und sozialerzieherischen“ (Sander 2014, 19) Sichtweise. Um hier nicht zu weit in die folgenden Entwicklungen der Didaktik der politischen Bildung einzusteigen, sei nur der weithin bekannte Minimalkonsens benannt, der unter dem Namen *Beutelsbacher Konsens* die Polarisierung der Diskussion

beendete. Auch die Kontroversen zur Demokratiepädagogik folgen einer ähnlichen Richtung, nämlich der Frage,

ob ein Lernen als Beitrag zur Herausbildung demokratischer Handlungskompetenz mit Priorität auf Schule und Jugendbildung in der institutionellen Dimension sowie auf Basis von Erfahrung und Handeln oder als systematisch fach- und wissenschaftsbezogenes Lernen von Politik in den Formen und Strategien der etablierten politischen Bildung in den Mittelpunkt der politisch-demokratischen Bildung rücken soll (Beutel et al. 2022, 154).

Neben dem BLK-Programm *Demokratie lernen & leben* können das *Magdeburger Manifest* und die Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik* als weitere wichtige Meilensteine benannt werden. Das *Magdeburger Manifest* wurde im Rahmen einer Konferenz nach der Hälfte der Laufzeit des BLK-Programms verabschiedet und benennt in zehn Punkten die Notwendigkeit demokratiepädagogischer Aktivitäten in Deutschland. Es ist zugleich das Gründungsmanifest der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Diese Gründung erfolgte, um noch während der Laufzeit des BLK-Programms die Nachhaltigkeit der Vorhaben zu sichern.

Definition Demokratiepädagogik

Die bereits angedeuteten kontroversen Debatten um die Schnittpunkte zwischen und die Abgrenzung von der politischen Bildung haben auch einen Einfluss auf die Frage nach einer einheitlichen Definition. Zahlreiche ähnliche Begriffe werden diskutiert, wie zum Beispiel Demokratiebildung, Demokratielernen, Demokratiedidaktik und demokratische Erziehung. Edelstein, einer der frühen Initiatoren und Gutachter des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, benennt Aktivitäten im Rahmen demokratiepädagogischen Handelns als pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen,

- um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten,
- um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten,
- um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln (Edelstein 2011, 203–204).

Zentrale Elemente dieser Definition sind einerseits der Bezug zur Schule und andererseits die Unterscheidung der Bedeutungsgehalte von Demokratie in Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform, als Kultur und soziale Idee.

Demokratie als Herrschaftsform

Demokratie als Herrschaftsform kommt dem am nächsten, was in der Breite das allgemeine Verständnis von Demokratie ist. Dies nimmt unter anderem Bezug auf die Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, der Rechtsstaatlichkeit, der Gewaltenteilung, des Parlamentarismus, einschließlich des Parteienwettbewerbs, sowie des Mehrheitsprinzips und des Minderheitenschutzes (Himmelman 2004, 2022). Politikunterricht – ein Schulfach, das deutschlandweit keine feste Fachbezeichnung hat, da die Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1950 zwar besondere Fachstunden empfahl, jedoch die Bezeichnung des Faches freigab (Sander 2014) – zielt eher auf die entsprechende Wissensvermittlung ab. Nach Himmelman hat sich der Anspruch an den Demokratiebegriff jedoch bedeutend erweitert:

Aus philosophischer Perspektive wird Demokratie heute als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet. Sie wird als stets neuer gesellschaftlicher Lernprozess beschrieben, der von der Basis her immer wieder neu belebt werden muss. (Himmelman 2022, 47)

Dementsprechend kann Demokratie nicht als gesicherter Zustand gelten, sondern als ein dauerhaft in Gefahr befindliches soziales Experiment, das unentwegt interpretiert, ausgehandelt und somit weiterentwickelt werden muss.

Demokratie als Gesellschaftsform

Neben der Demokratie als Herrschaftsform, also der vorrangig auf den Staat fokussierten Sichtweise, gilt es die Ebene unterhalb von Staat und Politik zu adressieren. Nach Himmelman hat die empirische Forschung zum Übergang von Diktaturen zu Demokratien gezeigt, dass Demokratie als Staatsform „eine gesellschaftliche und individuelle Verankerung braucht, um dauerhaft lebensfähig zu sein“ (Himmelman 2022, 47). Kinder und Jugendliche müssen demnach lernen, in welcher Gesellschaft sie leben und welche Merkmale und Verhaltensweisen in dieser Gesellschaft vorherrschen. Als Grundprinzipien der Demokratie als Gesellschaftsform wären somit beispielhaft der Pluralismus der Parteien, von Interessenverbänden und Vereinigungen von Bürgerinnen und Bürgern oder ganz allgemein die „Existenz des gesellschaftlichen Pluralismus“ zu nennen. Auch die Unabhängigkeit und Vielfalt der Medien, die Schaffung angemessenen sozialen Ausgleichs und der Verzicht auf Gewalt in Auseinandersetzungen beschreiben das Maß einer kulturell-gesellschaftlich verankerten Demokratie.

Demokratie als Lebensform, als Kultur und soziale Idee

Zum Dreiklang der Bedeutungsgehalte des Demokratiebegriffs gehört abschließend die Demokratie als Lebensform. Hier wird die Verankerung demokratischen Handelns in unserer Haltung und Lebenspraxis angesprochen – also die soziale Grundlage. Dabei betreffen die Grundprinzipien demokratischen Handelns, die Menschenrechte, alltägliche Handlungsweisen: die Anerkennung der Würde des Menschen, die Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit frei zu entfalten, sowie die Möglichkeit, ein freies, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben zu führen. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche findet sich auch hier noch einmal die wiederkehrende Aufforderung zur beständigen Erneuerung jeder Demokratie. Die demokratisch-politische Enkulturation und Sozialisation der nachfolgenden Generationen beinhaltet eine wiederkehrende Auseinandersetzung mit den bestehenden Herrschaftsregeln und sozialen Prinzipien, die durch jedes Individuum aufs Neue interpretiert und gegebenenfalls infrage gestellt werden.

Zusammenfassung

Alle drei vorgenannten Bedeutungsgehalte von Demokratie sind voneinander abhängig. Sie bauen aufeinander auf und müssen alle erlernt und erfahren werden. Neben dem eingangs zitierten „Versuch einer Definition“ durch Edelstein und den dafür grundlegenden durch Himmelmann zusammengefassten Bedeutungsgehalt von Demokratie, kann Demokratiepädagogik auch als „ein pädagogischer und bildungspolitischer Sammel- und Integrationsbegriff für sehr unterschiedliche Konzepte, Initiativen und Programme“ (Fauser 2011, 37) verstanden werden – einen Überblick bietet die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

Die Aneignung eines demokratischen Habitus bedarf der Erfahrung eines gelebten demokratischen Umfeldes, das es ermöglicht, die Überzeugung eigener Wirksamkeit zu erlangen und sich der Anerkennung als Person sicher zu sein. Hieraus kann Verantwortungsbereitschaft erwachsen, die die Kooperation sozial verantwortlicher Individuen ermöglicht. Hierin liegt die Basis, auf der die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform aufbaut.

Demokratiepädagogik und Pädagogik im Bibliotheksraum

Aus der Grundannahme der Notwendigkeit eines demokratischen Habitus, der als Ausgangspunkt für die Zukunftsfähigkeit eines demokratischen Staates verstanden werden kann, entsteht der ausgeprägte schulpädagogische Ansatz der Demokratiepäd-

agogik. Schulpädagogik, als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, beschäftigt sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen im Rahmen des Unterrichts und der Institution Schule. Sie beinhaltet insbesondere aber auch die Beschreibung und Diskussion gesellschaftlicher Funktionen von Schule und deren Voraussetzungen. Dementsprechend sind die Methoden der Demokratiepädagogik stark an Schule orientiert und bieten dort „ein Repertoire von Lernangelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen“ (Edelstein 2009, 10). Hervorzuheben ist dabei, dass der Erwerb demokratischer Kompetenzen im Gleichschritt mit der institutionellen Weiterentwicklung, der Schulqualität, erfolgt.

Demokratiepädagogischer Bildungsauftrag in Schule und Bibliothek

Demokratische Schulentwicklung ist somit bereits in der Institution Schule angelegt. Das Grundgesetz definiert in Artikel 7, dass das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates stehe. Sowohl in der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* (in Artikel 14) als auch in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* ist das Recht auf Bildung verbrieft. Schulgesetze definieren den Bildungsauftrag der Schulen, demokratische Werte zu fördern und formulieren zudem die Erwartung, im Sinne bestehender Landesverfassungen und des Grundgesetzes zu erziehen. Auch die Rechte der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Lehrkräfte sind in Verwaltungsbestimmungen et cetera geregelt. Hierin wird Demokratie als Herrschaftsform offenbar. Weiterhin ist „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ als Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2018) zu konstatieren. Zur Umsetzung der vielschichtigen Vorgaben bedarf es aber dem Handeln in der Schule.

Nun liegt der Versuch nahe, eine Kontextualisierung demokratiepädagogischer Handlungsweisen hinsichtlich der Institution *Bibliothek* beziehungsweise der im Bibliotheksraum stattfindenden Lernarrangements/pädagogischen Prozesse zuerst in fremd- oder selbst-definierten Bildungsaufträgen zu suchen – analog zum Bildungsauftrag der Schulen. Auch für die pädagogische Arbeit in Bibliotheken bedarf es eines Bildungsauftrages beziehungsweise eines übergeordneten Zieles. Die Übersichtsseite des Deutschen Bibliotheksverbandes e. V. (dbv) zum Thema Bibliotheksgesetzgebung, in denen ein entsprechender Bildungsauftrag definiert sein könnte, nennt verschiedene Landesgesetze und einen Mustergesetzestext. Auffällig ist hierbei, dass innerhalb der fünf Bibliotheksgesetze und der drei Kulturraum- beziehungsweise Kulturförderungsgesetze allein die Landesbibliotheksgesetze des Landes Rheinland-Pfalz und des Landes Schleswig-Holstein sowie das Kultugesetzbuch Nordrhein-Westfalen Demokratie erwähnen, indem sie auf den freien Zugang zu Informationen verweisen. Dieser habe eine Bedeutung für die demokratische Willensbildung und fördere durch den Wis-

senserwerb die demokratische Teilhabe. Dasselbe gilt auch für das Musterbibliotheksgesetz des Deutschen Bibliotheksverbandes und die ethischen Grundsätze der Dachorganisation der Bibliotheks- und Informationsverbände in Deutschland Bibliothek & Information Deutschland (BID) e. V.

Ein konkreter (Bildungs-)Auftrag, der Bibliotheken zur Förderung der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform auffordert, scheint demnach derzeit weder innerhalb gesetzgebender Verfahren noch im Berufsstand gesehen zu werden – zumindest wird er so nicht formuliert. Auch die Stellungnahme des dbv zum Demokratiefördergesetz mit dem Titel „Bibliotheken als Orte gelebter Demokratie“ (dbv 2022) geht über die eher passive Form der Demokratieförderung (informationelle Grundversorgung, Förderung von Bildungsprozessen und Orte der Informationsfreiheit) nicht hinaus. Allein die Förderung von Medien- und Informationskompetenz reicht nicht aus, denn

die Förderung der politischen Urteilskompetenz bedarf Zeit – die Lernenden bei ihrem Dreischritt sehen – analysieren – urteilen zu begleiten und sie zu guten rationalen politischen Urteilen zu befähigen. [...] Deshalb sei an dieser Stelle vor allem die Teilkompetenz der Reflexion der Wertgebundenheit beim politischen Urteilen hervorgehoben. Gelingt es nicht, die Lernenden gezielt zur Reflexion der Werte anzuleiten, die hinter einem Urteil stehen, und ihnen damit die Möglichkeit zu eröffnen, die eigene Wertgebundenheit zu erkennen, kann politisches Urteilen zur reinen Technik verkommen (Gloe 2022, 470).

Insofern stellt der Methodentransfer der demokratiepädagogischen Grundsätze zur bibliothekarischen Pädagogik die Frage nach dem ethischen Fundament. Konkreter gefasst: die drei bereits dargestellten Bedeutungsgehalte der Demokratie sollten sich in der bibliothekarischen Pädagogik und im institutionellen Handeln – im besten Fall einer Form demokratiepädagogischer Bibliotheksentwicklung – wiederfinden.

Für das Handeln im bibliothekspädagogischen Alltag gilt eine Einschränkung, die grundsätzlich zu bedenken ist. Im Gegensatz zu Schulen bilden Bibliotheken keinen geschlossenen Raum. Während Schulen in wiederkehrender Form mit denselben Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern an Themen arbeiten können, auch fächerübergreifend, sind entsprechende Möglichkeiten für bibliothekspädagogische Arbeit nur sehr begrenzt vorhanden. Als Ausnahme können hier Schulbibliotheken genannt werden, die zum Alltag einer Schule gehören (können). Zielführend ist es demnach, Methoden zu identifizieren, die bibliothekspädagogische Arbeit durch demokratiepädagogische Ansätze ergänzen können beziehungsweise Verständnis für entsprechende und weiterführende Inhalte zu erzeugen. Eine Methode, deren Ziel explizit der Kontakt zu außerschulischen Institutionen wie beispielsweise Bibliotheken ist, deren Lerninhalte curricular angebunden sind und die zugleich soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördert, ist die Methode des Lernens durch Engagement, auch Service-Learning genannt.

Lernen durch Engagement

Lernen durch Engagement (LdE) spricht als Methode zahlreiche Demokratiekompetenzen direkt an und verbindet diese zudem mit einem konkreten Nutzen für die lehrende Institution und für die Lernenden. Definiert wird LdE wie folgt: „Service-Learning – Lernen durch Engagement (LdE) ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Schüler/innen mit fachlichem Lernen verbindet.“ (Seifert et al. 2019, 13). Dabei orientiert sie sich am Konzept der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Für dieses aus dem nordamerikanischen Raum stammende Modell wurden sechs Qualitätsstandards (Seifert et al. 2019, 14) definiert:

- Realer Bedarf – es soll kein fiktives Problem behandelt werden. Im Vorfeld muss demnach sorgfältig ein mögliches Engagement geplant werden.
- Curriculare Anbindung – LdE ist sowohl strukturell als auch inhaltlich in der Schule angelegt. Eine Verknüpfung zum Bildungsplan ist notwendig.
- Reflexion – ein Kernelement dieser Methode ist die beständige Reflexion über die eigenen Erwartungen, das Erlebte und die Veränderung durch die gesammelten Erfahrungen.
- Partizipation von Schülerinnen und Schülern – echte Teilhabe, also möglichst große Machtabgabe der Lehrenden und die Steuerung eines größtmöglichen Teils des Prozesses stehen hier im Vordergrund.
- Engagement außerhalb der Schule – die Erweiterung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beim Kontakt mit Kita, Pflegeheimen oder eben Bibliotheken, also Orten außerhalb der Schule, schaffen neue Räume für Erfahrungen und Interessen.
- Anerkennung und Abschluss – die Selbstwirksamkeitserfahrung konkret zu benennen und den Dank für das Engagement zu formulieren sind elementarer Teil des LdE.

Die Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie dem Ehrenamt (Community Service) oder praxisnahe Unterricht (Community-Based Learning) ergibt sich aus der Verbindung mit dem Fachunterricht. Im Sinne des Ehrenamts ist die Tätigkeit nicht zwingend an Schule oder fachlichem Lernen im Unterricht gebunden. Praxisnaher Unterricht verlagert das Lernen in das schulische Umfeld und nutzt beispielsweise im Rahmen des Geschichtsunterrichts das Stadtmuseum (Frank et al. 2009, 154–155). Als praktisches Beispiel für LdE sei folgende Projektbeschreibung zitiert:

Im Fach Naturwissenschaft und Technik (NwT) führt die 8. Klasse eines Gymnasiums ein LdE-Projekt durch, in dem sie eine nahe gelegene Kindertagesstätte bei der frühkindlichen naturwissenschaftlichen Bildung unterstützt. Die Schüler/innen bereiten in Kleingruppen Mitmachexperimente vor, die sie sechs Wochen lang an je zwei Nachmittagen pro Woche mit den Kindern in der Kita durchführen. (Frank et al. 2009, 151)

Die eigenständige Planung und Durchführung des Projektes, die beständige Reflexion des Gelernten und der Erfahrungen mit anderen fördern vielfältige Demokratiekompetenzen (Mauz 2019). Mauz und Gloe ordnen diese im Rahmen des LdE in drei Bereiche mit elf Teilkompetenzen ein:

- Wissen und kritisches Denken: Reflektierte Selbstkenntnis, Demokratiekonzepte, Informierte Offenheit und analytische Denkweise,
- Praktische Handlungsfähigkeiten: Perspektivübernahme und Empathie, Selbstwirksamkeit, Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft, Konflikt- und Dialogfähigkeit,
- Einstellungen und Werte: Anerkennung von Vielfalt und Gleichwertigkeit, Anerkennung demokratischer Prinzipien und Werte, Toleranz für Mehrdeutigkeit und Unsicherheit, soziales Verantwortungsbewusstsein.

Eine Adaption der Qualitätsstandards des LdE erscheint insofern als gute Möglichkeit, bibliothekspädagogische Angebote um demokratiepädagogische Elemente zu ergänzen, deren positive Effekte gut erforscht sind (Mauz 2019, 9). Bibliothekspädagogische Lernarrangements können somit an Alltagstauglichkeit gewinnen, schulische Vorgaben direkter adressieren und insgesamt ein breiteres Kompetenzfeld ansprechen.

Ein bibliotheksnahes Beispiel liefert die Informationsbroschüre des Netzwerkes Lernen durch Engagement: „Grundschulkinder üben in der Klasse das betonte Vorlesen, sprechen über geeignete Kinderliteratur und gestalten Märchenvorlesetage in der öffentlichen Bücherei [...]“ (Seifert et al. 2019, 12). Hier können alle Qualitätsstandards adressiert werden:

- Realer Bedarf – im Bibliotheksraum findet als Ergebnis eine Veranstaltung für Kinder statt, die sich der Leseförderung widmet.
- Curriculare Anbindung – die Beschäftigung mit Märchen ist Teil curricularer Vorgaben für den Unterricht.
- Reflexion – die Erfahrungen und Erwartungen können mit den Kindern reflektiert werden.
- Partizipation von Schülerinnen und Schülern – die Ausgestaltung der Märchenvorlesetage obliegt den Kindern, ebenso die Auswahl der Märchen.
- Engagement außerhalb der Schule – die Veranstaltung selbst findet außerhalb des schulischen Rahmens statt.
- Anerkennung und Abschluss – die teilnehmenden Kinder können zum Ende der Märchentage ausgezeichnet und hervorgehoben werden.

Fazit

Der Einbezug demokratiepädagogischer Methoden in bibliothekspädagogisches Handeln erfordert zwei hier dargestellte und einen weitergehenden Aspekt.

1. Bibliothekspädagogische Arbeit sollte eine ethische Fundierung erhalten.¹ Kompetenzförderung erfüllt in einer Demokratie keinen technokratischen Selbstzweck, sondern ist Teil einer demokratischen Erziehung. Dementsprechend ist bei der Planung einer Unterrichtseinheit die Wahrnehmung der einzelnen Individuen und ihrer Bedürfnisse zentral. Dies beginnt bei der Reflexion der Erwartungen und endet mit der Reflexion des Erlebten durch die Teilnehmenden. Die Themen Perspektivübernahme und Empathie, Selbstwirksamkeit, Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft sowie Konflikt- und Dialogfähigkeit sollten als selbstverständlicher Teil bibliothekspädagogischer Angebote verstanden werden. Ziel ist es, die jeweilige Zielgruppe soweit verständigungsfähig zu machen, dass sie an der Demokratie teilnehmen können.
2. Bibliothekspädagogische Angebote sollte sich an realen Bedürfnissen orientieren und die geleistete Arbeit der Lernenden gemeinsam mit ihnen konstruktiv nutzen. Selbst aus kleinen und weithin bekannten Angeboten wie zum Beispiel Buchcastings kann ein Ergebnis geschöpft werden, das im öffentlichen Bibliotheksalltag genutzt wird, beispielsweise als Buchempfehlung für die Kinderbibliothek.
3. Demokratiepädagogik endet nicht bei den Lernenden. Eine autoritäre Institution kann schwerlich demokratieförderlich agieren. Daher gehört zur Demokratiepädagogik auch die demokratische Schulentwicklung. Mit Blick auf die Bibliotheken wäre dies eine Form demokratischer Bibliotheksentwicklung.

Im Zentrum steht dabei die demokratiebezogene – im Sinne der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform – und fortwährende Förderung sozialer Kompetenzen, der Ausbildung eines entsprechenden reflektierten Führungs- und Arbeitsverständnisses, einschließlich der Wahl entsprechender Führungsinstrumente sowie der zugehörigen Organisationsstruktur. Eine demokratisch angelegte Organisationsstruktur kann dabei in Anlehnung an Schulprogrammarbeit entwickelt werden. Das niedersächsische Schulgesetz beschreibt Schulprogramme wie folgt:

Die Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt sie in Grundsätzen fest, wie sie den Bildungsauftrag erfüllt. Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit und die sonstigen Tätigkeiten der Schule bestimmen. (§ 32 Absatz 2 Sätze 1–3 NSchG)

Im Kern geht es dabei um die Frage, in welcher Form alle an Schule beteiligte Gruppen bei der Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule einbezogen werden. Wenn-

¹ Siehe dazu Rösch (2024) in diesem Band.

gleich der Aufwand sehr hoch ist, verspricht eine transparente und partizipative Ausgestaltung eines solchen Entwicklungsprozesses eine hohe Identifikation aller Beteiligten sowie die Möglichkeit, gemeinschaftlich weitere demokratische Prozesse in den Alltag zu integrieren.

In diesem Sinne stünde eine demokratische Bibliotheksentwicklung in einem konkreten Gegensatz zur aktuell viel diskutierten agilen Arbeit, deren propagierte Ziele das soziale Miteinander ökonomisieren. Das Mittel der institutionellen und demokratiepädagogisch orientierten Weiterentwicklung der Bibliotheken ist die Offenheit bezüglich der Ziele und der Handlungen, die Definition einer demokratischen Wertebasis, die Reflexion der Erwartungen und des Erlebten der Mitarbeitenden wie auch der Bibliotheksnutzerinnen und -nutzer und die Schaffung echter Partizipation, also einer Form institutioneller Machtabgabe. Dies beginnt innerhalb der Institution *Bibliothek* und setzt sich im alltäglichen (pädagogischen) Handeln fort.

Literatur

- Beutel, W.; Gloe, M.; Reinhardt, V. (2022): Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In: W. Beutel; M. Gloe; G. Himmelmann; D. Lange; V. Reinhardt; A. Seifert (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik, 154–183.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (2018): *ABC der Demokratiepädagogik. Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten*. <https://degede.de/wp-content/uploads/2018/11/degede-abc-der-demokratiepaedagogik.pdf>.
- dbv – Deutscher Bibliotheksverband e. V. (2022): *Bibliotheken als Orte gelebter Demokratie: Stellungnahme des Deutschen Bibliotheksverbandes e. V. (dbv) zum Demokratiefördergesetz*. https://www.bibliotheksverband.de/sites/default/files/2022-04/2022_03_dbv_Stellungnahme_Demokratie%C3%B6rdergesetz_final.pdf.
- Edelstein, W. (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: W. Edelstein; S. Frank; A. Sliwka (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim; Basel: Beltz, 7–19.
- Edelstein, W. (2011): Was ist Demokratiepädagogik? Versuch einer operativen Bestimmung. In: W. Beutel; P. Fauser (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 203–204.
- Fauser, P. (2011): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: W. Beutel; P. Fauser (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 16–41.
- Frank, S.; Seifert, A.; Sliwka, A.; Zentner, S. (2009): Service-Learning – Lernen durch Engagement. In: W. Edelstein; S. Frank; A. Sliwka (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim und Basel: Beltz, 151–192.
- Gloe, M. (2022): Medienpädagogik und Medienbildung. In: W. Beutel; M. Gloe; G. Himmelmann; D. Lange; V. Reinhardt, A. Seifert (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik, 459–474.
- Himmelmann, G. (2004): *Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK. URN: urn:nbn:de:0111-opus-2168; DOI: 10.25656/01:216.
- Himmelmann, G. (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform. Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann,

- D. Lange, V. Reinhardt, A. Seifert (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik, 43–51.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- Mauz, A.; Gloe, M. (2019): *Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis*. Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement – Service-Learning in Deutschland SLIDE gGmbH. https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Stiftung/Eigene_Publikationen/Stiftung_Lernen_durch_Engagement_2019_Mauz_Gloe_Demokratiekompetenz.pdf.
- Rösch, H. (2024): Bibliothekspädagogik und Ethik. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 225–236. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-021>.
- Sander, W. (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: W. Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung), 15–30.
- Seifert, A.; Zentner, S.; Nagy, F. (2019): *Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen*. Weinheim; Basel: Beltz.

