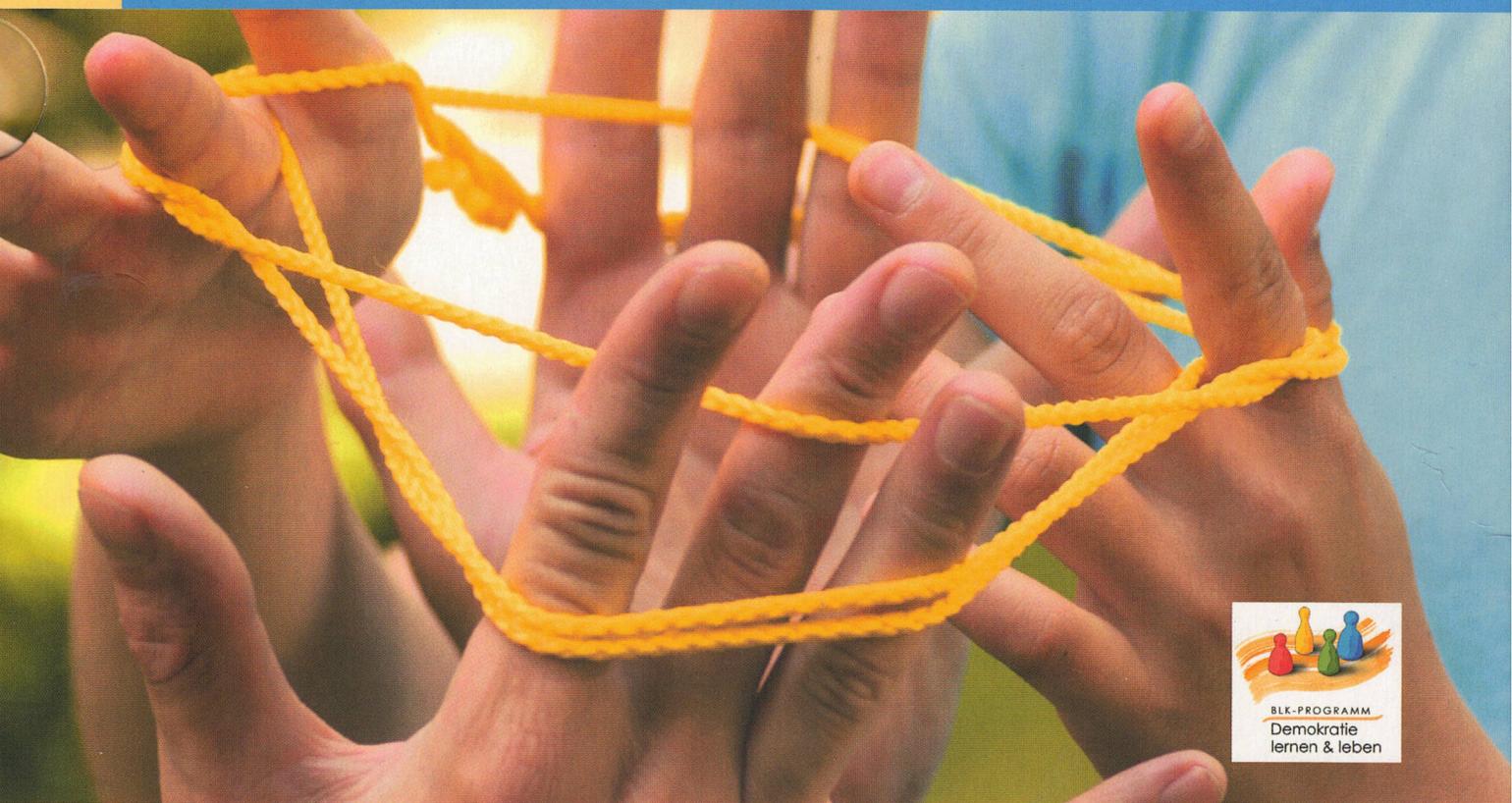


Gerhard de Haan  
Wolfgang Edelstein  
Angelika Eikel (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

# Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik

Demokratische Handlungskompetenz fördern,  
demokratische Schulqualität entwickeln



**BELTZ**

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Was ist Demokratiepädagogik?</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Bedeutungsgehalte von Demokratie</b>	<b>7</b>
	2.1 Demokratie als Herrschaftsform	7
	2.2 Demokratie als Gesellschaftsform	7
	2.3 Demokratie als Lebensform	8
<b>3</b>	<b>Der zivilgesellschaftliche Auftrag von Schule (»Civic Mission of Schools«)</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Demokratieerziehung im Spiegel internationaler Organisationen</b>	<b>13</b>
	4.1 Europarat	13
	4.2 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)	13
	4.3 UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)	14
	4.4 Europäische Union	15
	4.5 IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)	15
<b>5</b>	<b>Was bedeutet Kompetenzerwerb?</b>	<b>17</b>
	5.1 Kompetenzniveaus	19
	5.2 Demokratische Handlungskompetenz zertifizieren	20
	<b>Literatur</b>	<b>23</b>

## Impressum

### **BLK-Programm »Demokratie lernen & leben«**

Programmträger: Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung,  
Freie Universität Berlin

Koordinierungsstelle

Leitung: Prof. Dr. Gerhard de Haan

Arnimallee 12

14195 Berlin

Telefon: (030) 838 564 73

info@blk-demokratie.de

www.blk-demokratie.de

Die Grundlagentexte wurden im Kontext der Arbeitsgruppe »Qualität und Kompetenzen« des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben« verfasst.

#### *Mitglieder der AG »Qualität und Kompetenzen«*

Dr. Hermann-Josef Abs (Programmevaluation, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.), Dr. Günter Becker (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), Hans Berkessel (Projektleitung Rheinland-Pfalz), Prof. Dr. Gerhard de Haan (Projektleitung Koordinierungsstelle, FU Berlin), Tobias Diemer (Koordinierungsstelle, FU Berlin), Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Projektleitung Koordinierungsstelle, FU Berlin und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), Kurt Edler (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg), Angelika Eikel (Koordinierungsstelle, FU Berlin), Ines Fögen (Netzwerkkoordination Bremen), Prof. Dr. Tilman Grammes (Fachbeirat, Universität Hamburg), Prof. Dr. Gerhard Himmelmann (Fachbeirat, Technische Universität Braunschweig), Helmolt Rademacher (Projektleitung Hessen), Reinhold Reitschuster (Mitglied des Lenkungsausschusses, Berlin), Michael Rump-Räuber (Netzwerkkoordination Berlin), Prof. Dr. Heinz Schirp (Fachbeirat, Landesinstitut für Schule/QA, Nordrhein-Westfalen), Ralf Seifert (Projektleitung Sachsen), Katrin Süßebecker (Projektleitung Schleswig-Holstein), Sascha Wenzel (Projektleitung Berlin)

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Umschlagabbildung: Svea Pietschmann

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25471-9

# 1 Was ist Demokratiepädagogik?

*Wolfgang Edelstein*

Anerkennung, Überzeugung eigener Wirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft sind grundlegende Tugenden des zivilgesellschaftlichen Engagements, das der Demokratie als Lebensform ihre Kraft sichert: Überzeugung eigener Wirksamkeit setzt Anerkennung voraus; ohne Überzeugung eigener Wirksamkeit keine Verantwortungsübernahme; Demokratie als Lebensform gründet in der Kooperation sozial verantwortlicher Individuen. Erfahrene Demokratie bildet jenen demokratischen Habitus aus, auf den Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Herrschaftsform angewiesen sind.

Demokratiepädagogik umfasst pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Bedingungen und Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen,

- um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen Menschen aktiv zu gestalten;
- um sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten;
- um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln.

Es handelt sich also um ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen. Es geht um den Erwerb von Kenntnissen über Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen für Demokratie und um Prozesse des Lernens durch Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse. Dem entsprechen folgende Lerngelegenheiten und Kontexte demokratieförderlichen Lernens:

1. *Gelegenheiten zum Erwerb von Kenntnissen und zur Aneignung von Wissen als Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit*

Dies ist vor allem die Aufgabe des politischen Unterrichts in fachlichen, fächerübergreifenden und projektdidaktischen Kontexten. »Politisch« in diesem Sinne ist neben dem Politikunterricht im engeren Sinne der Unterricht in den gesellschaftskundlichen Fachbereichen (Sozial- oder Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde, Geschichte, Ethik ...), doch darüber hinaus jeder Unterrichtsbe- reich, der politisch relevante Problembereiche zum Thema macht. Das gilt z.B. für Biologie, Erdkunde, Technik, soweit der Erwerb einer demokratischen Urteils- und Entscheidungskompetenz die Auswahl der Gegenstände und die Gestaltung des Unterrichts bestimmt.

## 2. *Gelegenheiten zum Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln*

Dies ist vor allem die Aufgabe einer schulischen Lernkultur, die durch die Gestaltung des Schullebens und durch Kooperation mit dessen Akteuren sowie mit außerschulischen Partnern Gelegenheiten zur Partizipation, zur Übernahme von Verantwortung und zur Mitarbeit im Gemeinwesen bietet. Eine demokratieförderliche schulische Lernkultur kennzeichnen Gelegenheitsstrukturen für Aushandlungs-, Feedback- und Konfliktlösungsprozesse, nicht zuletzt die gemeinsame Verständigung über Erfahrungen von Schülern und Lehrpersonen im Unterricht oder in Situationen der Leistungsbewertung. Eine wichtige Funktion für die Entfaltung einer demokratieförderlichen Lernkultur besitzen Projekte. Die Planung, Durchführung, Präsentation und Evaluation von Projekten stellen herausgehobene Gelegenheiten dar zur Anwendung und Verstärkung der von der OECD nachdrücklich herausgestellten und für den Erwerb demokratischer Handlungsfähigkeit zentralen Kompetenzen zum autonomen Handeln, zur Nutzung moderner Instrumentarien, Medien und Informationstechnologien sowie zur Interaktion in heterogenen Gruppen. Zu einer demokratischen Schulkultur gehören die Organisation von Mitbestimmungsprozessen und die Mitwirkung an Selbstverwaltungsgremien und -institutionen, insbesondere der Klassenrat als basisdemokratische Form kollektiver Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse. Die verschiedenen Formen repräsentativer Demokratie in Gremien der schulinternen wie schulübergreifenden Mitbestimmung und Schülervertretung führen über die basisdemokratischen Formen direkter Demokratie hinaus: Die Mitwirkung in kommunalen Projekten, politischen Foren und zivilgesellschaftlichen Initiativen repräsentieren erste Schritte zur Teilhabe an Demokratie als Gesellschaftsform und an Demokratie als formalem System politischer Regulierung (Demokratie als Herrschaftsform). Dabei gelten analoge Gesichtspunkte für die Aktivierung der Mitbestimmungsinteressen von Lehrpersonen.

## 3. *Gelegenheiten zum Aufbau und zur Entwicklung demokratischer Werte, Orientierungen und Einstellungen*

Durch Unterricht und Schulleben sollen Kinder und Jugendliche soziale, moralische und demokratische Kompetenzen und Werte erwerben, Orientierungen gewinnen und persönliche Einstellungen entwickeln können, die dazu beitragen, die Bedeutung der für ein demokratisches Gemeinwesen konstitutiven Werte zu verstehen, diese in Entscheidungssituationen kritisch zu reflektieren und sie gegen demokratiekritische Einwände mit Argumenten zu verteidigen.

Zusammenfassend können die Kontexte des demokratieförderlichen Lernens als die schulischen und außerschulischen Erfahrungs- und Handlungsfelder bestimmt werden, die Information *über* Demokratie, Kompetenzen *für* Demokratie und Erfahrung *durch* Demokratie vermitteln. Diese schulischen und außerschulischen Gelegenheitsstrukturen unter Achtung und Anerkennung der beteiligten Akteure demokratieförderlich zu gestalten und zu nutzen ist Aufgabe aller an Unterricht und Schulleben beteiligten Personen und Gruppen.

In kompakter und reichlich abstrakter Form ist damit das universell anerkannte, normativ legitimierte und international vereinbarte Ziel einer *education for citizenship* beschrieben und mit sachangemessen differenzierenden Verfahren des Erwerbs demokratischer Kompetenzen verbunden. Dabei erfordern Prozesse des Kompetenzerwerbs für demokratisches Handeln den Erfahrungsraum einer Lebensform, in der junge Menschen Elemente der Praxis für ein Leben in der Demokratie, kurz: einen demokratischen Habitus erwerben. Schule soll einen überschaubaren Erfahrungsraum darstellen, der Gelegenheit bietet, im Kleinen, jedoch als Ernstfall, zu üben, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll.



## 2 Bedeutungsgehalte von Demokratie

*Gerhard Himmelmann*

### 2.1 Demokratie als Herrschaftsform

Für Demokratie gibt es keine allgemein akzeptierte Definition. Zu ihren allgemeinen Grundprinzipien sind jedoch zu rechnen: Gewährleistung der Menschen- und Bürgerrechte, Bestellung der staatlichen Herrschaft durch Wahlen (Volkssouveränität), Parlamentarismus, Verantwortlichkeit der Regierung, Gewaltenteilung, Rechtmäßigkeit der Verwaltung, Unabhängigkeit der Justiz (Rechtsstaat), Entscheidung nach der Mehrheitsregel (bei Minderheitenschutz) und ungehindertes Recht auf Opposition. Diese Prinzipien beziehen sich vor allem auf die Demokratie als repräsentativ organisierte Herrschaftsform. Die repräsentative Demokratie wird in aller Regel zugleich ergänzt durch verschiedene Elemente der plebiszitären Willensbildung und Mitwirkung (z.B. Volksbegehren, Volksentscheid). Diese Grundprinzipien haben in ihrer jeweiligen Konkretisierung in verschiedenen Ländern und Kulturen zu sehr unterschiedlichen Ausprägungsformen der demokratischen Herrschaftsform geführt (z.B. parlamentarisches oder präsentielles Regierungssystem – mit verschiedenen Mischformen).

### 2.2 Demokratie als Gesellschaftsform

In Ergänzung der Interpretation von Demokratie als staatlich-politischer Herrschafts- und Regierungsform wird seit Langem auch auf die unterhalb der Ebene von Staat und Politik liegende Organisation der Gesellschaft verwiesen. Zu den Grundprinzipien der Demokratie als Gesellschaftsform sind zu zählen: Pluralismus der Parteien, Interessenverbänden und Bürgervereinigungen, Verzicht auf Gewalt in den Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Interessen und Gruppen, friedliche Konfliktregulierung durch Verhandlungen und Mitwirkung der Betroffenen, Unabhängigkeit und Vielfalt der Medien (Öffentlichkeit), Regulierung wirtschaftlicher Interessengegensätze durch den Wettbewerb am Markt, angemessene Formen des sozialen Ausgleichs und Existenz vielfältiger Sphären bürgerschaftlicher Selbstverwaltung und Selbstorganisation. Die Prinzipien der Demokratie als Gesellschaftsform verweisen auf die innere gesellschaftliche Qualität der demokratischen Herrschaftsform.

Der formale staatliche Rahmen der Demokratie kann erst als gesichert und stabil angesehen werden, wenn die Demokratie auch kulturell-gesellschaftlich verankert und zur gelebten gesellschaftlichen Praxis geworden ist. Hier erweist sich die Demokratie in der Lebendigkeit und Offenheit des Gesellschaftslebens.

## 2.3 Demokratie als Lebensform

Letztlich muss Demokratie auch in den Haltungen und in der Lebenspraxis der Menschen verankert sein. Demokratie soll die Würde der Menschen und die Unverletzlichkeit ihrer Person, die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Gleichheit vor dem Gesetz, die Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit etc. gewährleisten. Demokratie soll den Menschen ein freies, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben ermöglichen. Dies ist der tiefere Sinn und die letzte Bestimmung von Demokratie, wenn sie als eine spezifische Form des menschlichen Zusammenlebens aufgefasst wird. Zu den Prinzipien der Demokratie als Lebensform gehören: Autonomie, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Einzelnen, zwischenmenschliche Gleichberechtigung, Respekt und Achtung, Toleranz und Anerkennung des anderen (des Fremden), Kooperation zu gemeinsamen Zwecken, Aufgeschlossenheit, Verantwortung und Engagement für Belange der Öffentlichkeit, Diskurs-, Kompromiss- und Konfliktfähigkeit, freiwilliges Eintreten für die Werte und Prinzipien von Demokratie.

Die Prinzipien von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform stehen in einem engen Interdependenzverhältnis. Für das Erlernen von Demokratie sind die leitenden Prinzipien aller drei Ebenen bedeutsam. Sie bauen aufeinander auf und können nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Sie bedürfen – ausgehend vom Nahbereich der Lebenspraxis – der gegenseitigen Stützung.

Wir wissen aus Erfahrung, dass Demokratie immer wieder auch vielfältigen Gefährdungen, Fehlentwicklungen und Prüfungen ausgesetzt ist. Erziehung zur Demokratie kann als Antwort der Bildungspolitik und des Bildungssystems auf solche Herausforderungen angesehen werden, denn Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können und sie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können. Erziehung zur Demokratie soll das Wissen über Demokratie vertiefen, Erfahrungen mit demokratischer Praxis ermöglichen und positive Einstellungen zur Demokratie und demokratischen Verhaltensweisen fördern. Für eine solche Erziehung zur Demokratie in der Schule gilt es, im spezifischen Fachunterricht, im fächerübergreifenden Zusammenwirken und in der schulkulturellen Entwicklung stufenspezifische Erfahrungsräume zu entwickeln und zu pflegen, die sowohl die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler stärken als auch die gesellschaftliche Integration fördern und schließlich die Stabilität, Dauerhaftigkeit und Wandlungsfähigkeit der Demokratie als übergreifende Idee eines sozialverträglichen gesellschaftlichen Zusammenlebens stützen. Es ist eine Aufgabe, die sich bereits ab dem Kindergarten und der Grundschule stellt und jungen Bürgerinnen und Bürgern helfen soll, autonom, verantwortungsvoll und kreativ auf die Anforderungen der Gesellschaft reagieren zu können (vgl. »demand-Konzept« der OECD).

### 3 Der zivilgesellschaftliche Auftrag von Schule (»Civic Mission of Schools«)

*Gerhard Himmelmann*

In den neueren Ansätzen zu einer Bildungsreform in Deutschland (»nach PISA«) stehen verschiedene Schwerpunkte im Vordergrund. Sie beziehen sich auf 1. die Förderung der Einrichtung von Ganztagschulen, die verbesserte frühkindliche Förderung, die Aufwertung der Bildungsaufgaben von Kindergärten und Grundschulen, die Förderung von Sprachkursen für Kinder mit Migrationshintergrund und schließlich die verstärkte Einstellung von Sozialpädagogen an bestimmten Schulen. Sie beziehen sich vor allem aber 2. auf die Einführung von Kompetenz- und Leistungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft (Biologie, Physik, Chemie) und die Erste Fremdsprache für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss (9. Kl.) und den mittleren Schulabschluss (10. Kl.), einschließlich der Einführungen von landesweiten Vergleichstests in verschiedenen Schul- und Jahrgangsstufen. Sie beziehen sich schließlich 3. auf die Verkürzung der Schulzeit (12 statt 13), auf die Einführung des Zentralabiturs und 4. auf die Reform der Lehrerbildung (BA/MA). Solche Reformanstöße haben ihre eigene sachliche Berechtigung und bedürfen trotz Beibehaltung der dreigliedrigen Schulstruktur weiterer finanzieller Untermauerung, pädagogischer Vertiefung und administrativer Unterstützung, um den Leistungsstand der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich zu verbessern.

Doch eine der zentralen Denkfiguren hinter den neueren Ansätzen der Bildungsreform liegt in der weithin geteilten Auffassung, das »Kerngeschäft« der Schule liege im Unterricht, d.h. in der Erhöhung und Angleichung der Anforderungen an den Fachunterricht und das Fachlernen, vor allem in den »Kernfächern«. Für diesen Zweck sind u.a. kompetenz- und standardbasierte »Kerncurricula« erstellt worden. Die 16 Bundesländer gehen mit ihren je eigenen Schul- und Fächerstrukturen, auch Stundentafeln und Anforderungsprofilen allerdings jeweils ihre eigenen Wege.

Es fällt auf, dass die ästhetisch-musischen Fächer wie Sport, Kunst und Musik oder die gesellschaftsorientierten Fächer wie Geographie, Geschichte und Sozialkunde/Politik im Zuge der neueren Bildungsreform insgesamt weniger Beachtung finden. Zwar haben auch diese Nicht-Kernfächer, meist im Rahmen ihrer Verbandsorganisationen, eigene (weitgehend unverbindliche) Kompetenz- und Standardkataloge entwickelt, doch die allgemeine Konzentration der Bildungspolitik auf die »Kernfächer« und auf das »Fachlernen« bleibt unverkennbar. Erwähnenswert erscheint zudem der Trend, das Fach Sozialkunde/Politik in seinen curricularen Anteilen zu kürzen und zudem durch die Umbenennung in »Wirtschaft/Politik« in eine neue Orientierung zu bringen. Gerade der letztgenannte Trend zeigt, dass der politisch-gesellschaftlichen Bildung an Schulen im Zuge der laufenden Bildungsreform inzwischen offenbar weniger Bedeutung zugemessen wird.

Als Gegenpol zum offiziellen Trend der Bildungspolitik haben sich inzwischen gewichtige Gegenströmungen entwickelt, die den kulturellen und zivilgesellschaftlichen, auch den demokratischen Allgemeinbildungsauftrag der Schulen in den Vordergrund stellen.

1. Diese bildungspolitische Bewegung bezieht sich weniger auf internationale Schulleistungsvergleiche, sondern auf übergreifende Problemanalysen zu den Themen Jugend, Schulen und Jugendarbeit, wie sie sich in vielfältigen Jugendstudien niedergeschlagen haben. Angesichts der in diesen Studien deutlich gewordenen sozialen Orientierungsprobleme von Kindern und Jugendlichen im dynamischen Wandel der Zeit sind in den letzten Jahren betont demokratieorientierte Förderprogramme, Wettbewerbe und Projekte aufgelegt sowie zivilgesellschaftlich ausgerichtete Initiativen ergriffen worden, die sich gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, gegen Desinteresse, Absentismus und Rückzug von Schülerinnen und Schülern ins Private wenden. Solche Initiativen und Programme wurden von verschiedenen Ministerien, vom Bundespräsidenten, von freien Stiftungen und Fachverbänden, aber auch von lokalen Schulämtern, einzelnen Schulen und Lehrkräften – quasi an der offiziellen Bildungspolitik und am gültigen Schulcurriculum vorbei – auf den Weg gebracht. Diese sehr variationsreichen Förderansätze streben eine betont demokratieorientierte Schulreform an und finden ihre Orientierung an den zentralen kulturell-zivilgesellschaftlichen Aufgabenstellungen der Schule (Enkulturation, Sozialisation). Angesprochen werden folgende Kompetenzanforderungen an Schülerinnen und Schüler, an Lehrkräfte und an Schulen: Rechte und Pflichten gegenseitig abwägen, die moralische Dimension im eigenen Verhalten erkennen und berücksichtigen, Selbstständigkeit und Zivilcourage stärken, soziale Integration fördern, Toleranz bekräftigen, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitbeteiligung ermöglichen und praktizieren, Mitdenken und Mitreden pflegen und verlangen, Konflikte sozialverträglich bewältigen, gegenseitige Achtung, Respekt und Gleichberechtigung einüben und unterstützen, soziale Kompetenzen wie Empathie und Solidarität ausbilden, Sensibilität für gesamtgesellschaftliche Fragen schaffen und verstärken sowie Demokratie im Alltag leben, vorleben und erfahrbar machen etc.

Oft wird der Terminus »Demokratie lernen und leben« inzwischen als Oberbegriff dieser pädagogischen Bildungsinnovation verstanden. Demokratie wird dabei als eine pädagogisch-kulturelle Kategorie (Demokratie als Lebensform) interpretiert, ohne die klassisch-politische Demokratieinterpretation (Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform) zu vernachlässigen. Mit diesem Ansatz sollen die soziomoralischen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens – über das Fachlernen hinaus – eingeübt und gefestigt werden, die angesichts vielfältiger Krisenerscheinungen für eine selbstständige Lebensperspektive und gedeihliche gesellschaftliche Entwicklung unabdingbar sind. Der neuerliche Ruf nach einer verstärkten Werteerziehung fügt sich in diesen Trend ein. Oft steht im schulischen Alltag – je nach örtlicher Problemlage –

schlicht die Pflege und Einübung von zivilen und sozialen Umgangsformen im Vordergrund, dann aber auch die Sensibilisierung für die drängenden politischen Probleme der Zeit oder die Ermutigung zum selbst bestimmten sozialen und politischen Engagement in der Schule, schließlich die aktive Teilhabe und verantwortliche Teilnahme am öffentlichen Leben. Diese Bildungsreformbestrebungen zielen auf den Erwerb von Kompetenzen, die nicht im Fokus des Lernens im abgegrenzten Fachunterricht stehen, sondern die sich dem Ansatz einer innovativen zivilgesellschaftlichen Schulentwicklung widmen und einer fachübergreifenden Verankerung in der Schule bedürfen. Zahlreiche Reformschulen zeigen, dass mit der Stärkung von Selbstkompetenz, mit der Festigung sozialer Kompetenzen und mit einer demokratiebetonten Schulentwicklungsperspektive die sozialen Voraussetzungen eines selbstständigen, vertieften und verständnisintensiven Fachlernens wesentlich verbessert werden. Eine Vielzahl von schulentwicklungsspezifischen Kompetenz- und Standardkatalogen etwa von Schul- und Sozialverbänden, von Reformschulen oder aus dem wissenschaftlichen Bereich der Pädagogik und der Politischen Bildung, stehen für diese Initiativen und Projekte.

Eine andere Strömung einer schulkulturell verankerten Bildungsreform zeigt sich im Bereich der internationalen Bildungspolitik. In zahlreichen Ländern der alten und der sog. »neuen« Demokratien wird der Pflege der sog. »soft skills« im Bereich von Wissen, Bereitschaften/Einstellungen und demokratierelevanten Handlungsfähigkeiten inzwischen ein sehr viel höherer Stellenwert eingeräumt als bisher. Schon seit Mitte der 1990er Jahre haben zahlreiche Länder verstärkte Anstrengungen in Richtung einer gezielten bürgerschaftlichen Jugendarbeit und Erziehung/Bildung an Schulen im Sinne einer »Democratic Citizenship Education« unternommen. Diese Ansätze sollen die Autonomie der Individuen stärken und den sozial-moralischen Zusammenhalt, die Inklusion und die Kooperation in Schule und Gesellschaft fördern. Entsprechende Anstöße lassen sich in den USA und in England, in Kanada, Australien und Neuseeland sowie in Japan, Hongkong u.a. identifizieren. Teilweise wurden sogar ganz neue Curricula für diese Aufgabe an den Schulen eingeführt (in England z.B. seit 1989/2002). Seit 1996/97 haben sich vor allem internationale Organisationen in diesem bildungspolitischen Auftragsfeld engagiert: die UNESCO (»Human Rights Education«, »Intercultural Education«), der Europarat (»Education for Democratic Citizenship«, »Democracy learning and living«), die OECD (»Defining and selecting Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society«), die EU (»Social Inclusion«, »Active Citizenship«) sowie das Eurydice-Netzwerk (»Citizenship Education«, »Responsible Citizenship«). Entgegen dem Trend der Konzentration auf das »Fachlernen« in den »Kernfächern« wurden und werden im internationalen Bereich Marksteine des politisch-sozialen Lernens gesetzt und Anstöße für eine neue, verbreiterte Form der bürgerschaftlichen Allgemeinbildung gegeben. Zahlreiche internationale Netzwerke (DARE, CIVITAS etc.) sowie Online-Dienste widmen sich der gleichen Aufgabe. In Zukunft werden die übergreifenden sozialen und demokratiebezogenen Kompe-

tenzen (neben den klassischen Fachkompetenzen) verstärkt auch in internationalen Vergleichsstudien berücksichtigt werden (so in den zukünftigen OECD-Studien). Nicht nur gesellschaftliche Akteure, vor allem auch Vertreter der Wirtschaft legen auf die Förderung der allgemeinbürgerschaftlichen Kompetenzen (»Schlüsselqualifikationen«) besonderen Wert. Hier besteht ein erheblicher Bedarf und ein tatsächliches Defizit. Zu diesem Zweck müssen die Wertmaßstäbe für ein gelingendes Leben, für den sozialen Zusammenhalt in Schule und Gesellschaft und für eine gedeihliche Entwicklung der Gesellschaft in Deutschland neu thematisiert und diskutiert werden.

2. Eine dritte Strömung im Feld der erweiterten zivilgesellschaftlich-demokratieorientierten Bildung und Erziehung schlägt sich in eigenständigen internationalen Kampagnen wie »Reinventing Citizenship« bzw. »Civic Mission of Schools« nieder. Sie werden u.a. von großen internationalen Stiftungen (z.B. Carnegie-Stiftung) gefördert. Hier steht die schulische Aufgabe einer Vermittlung von »civic knowledge, civic commitments and civic skills« in Verbindung mit »moral and civic attitudes« im Sinne einer Ausbildung einer spezifischen »civic literacy« bei den Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt. Es werden die verschiedensten Methoden eines praktischen und verständnisintensiven, politisch-zivilgesellschaftlichen Lernens in Ergänzung zum traditionellen »Instruktions-Lernen« in den Kernfächern angeboten. Viele dieser Ansätze im internationalen Bereich überschneiden sich mit jenen Ansätzen in Deutschland, die sich in den vielfältigen Programmen »Demokratisch Handeln«, »Demokratie-Lernen« oder »Demokratie lernen & leben« oder in den zahlreichen o.g. Wettbewerben oder Fächerinitiativen entwickelt und ihre praktische Erprobung vielfach bestanden haben.

Die nationale und internationale Bildungsreformbewegung zeigt, dass die zivilgesellschaftlich-demokratiefördernden Aufgaben der Schulen (»Civic mission of Schools«) zumindest gleichrangige Bedeutung und Beachtung erhalten müssen wie das intensive Fachlernen im Kernunterricht. Dazu müssen auch die strukturellen Voraussetzungen schulischer Bildungsprozesse in Deutschland verbessert werden. Zumindest muss der meist kognitiv ausgerichtete Kernunterricht in eine neue Balance mit den übergeordneten kulturell-zivilisatorisch-demokratiebezogenen Aufgaben der Schule gebracht werden. Neben den zivilgesellschaftlichen Eigenwert eines solchen Bildungsansatzes zeigt die empirische Lernforschung, dass das spezifische Fachlernen auf eine höhere Lernbereitschaft trifft, wenn die sozial-moralischen Voraussetzung im Schulleben und im Schulunterricht stärker entwickelt und die entsprechenden Selbst- und Sozialkompetenzen intensiver ausgebildet werden als dies mit den bisherigen Unterrichts- und Schulkonzepten möglich ist.

## 4 Demokratieerziehung im Spiegel internationaler Organisationen

*Herrmann Josef Abs*

### 4.1 Europarat

Der Europarat, in dem 46 (Stand November 2007) europäische Staaten als Mitglieder vertreten sind, verfügt über die längste Tradition in internationalen Projekten zur Demokratiebildung (education for democratic citizenship, EDC) und Menschenrechtsbildung (human rights education, HRE). Einen gewissen Höhepunkt der bisherigen Aktivitäten bildete das Europäische Jahr der Demokratieerziehung 2005 zu dem umfangreiche Materialien (EDC-Pack) erstellt wurden. Darunter finden sich eine Überblicksstudie zur Situation der Demokratiebildung in Europa, Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu Elementen demokratischer Schulen und eine Handreichung zur Verbindung von Qualitätssicherung, Schulentwicklung und EDC. Zum Abschluss des Europäischen Jahres formulierte der Europarat für die Jahre bis 2009 folgende Arbeitsschwerpunkte:

1. Die Aneignung von bestehenden europäischen Politiken in den Mitgliedsländern fördern
2. Europäische Initiativen und Institutionen der Lehrerbildung im Bereich EDC vernetzen
3. Konzepte zur demokratiegemäßen Leitung von Bildungseinrichtungen entwickeln

Die Arbeit des Europarats ist generell darauf ausgerichtet, Angebote zu unterbreiten, die auf einen breiten Konsens hoffen dürfen und eine kostengünstige Beteiligung erlauben. Eine vollständige Dokumentation findet sich unter [www.coe.int/edc](http://www.coe.int/edc).

### 4.2 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)

Das ursprüngliche Interesse der OECD am Erziehungsbereich gründete auf den ökonomischen und beschäftigungspolitischen Effekten von Bildung. Wegen der Wechselwirkung dieser Effekte mit sozialen und politischen Verhaltensweisen arbeitet die OECD heute an einer erweiterten Betrachtungsweise, bei der die ökonomische Entwicklung in Verbindung mit vielfältigen Aspekten von Lebensqualität gesehen wird.

Seit 2005 betreibt die OECD das Projekt »Social outcomes of learning« zur Sekundäranalyse vorhandener Forschung über den Zusammenhang von Erziehung und sozialen Bildungsergebnissen. Unter sozialen Bildungsergebnissen werden dabei

beispielsweise Gesundheitsverhalten, Toleranz und bürgerschaftliches Engagement verstanden. Zu Beginn wurde davon ausgegangen, dass es aktuell noch keine theoretisch und empirisch robuste Konzeption gibt, die den hier angesprochenen Zusammenhang hinreichend abbildet. Deshalb besteht ein Ziel des Projekts darin, zu international vergleichbaren Konzeptionen des Gegenstandes zu kommen, die eine Formulierung und Überprüfung von Politiken im internationalen Vergleich erlauben.

Das Projekt wird aktuell finanziert und im Wesentlichen mitgestaltet von, Belgien, England & Schottland, Kanada, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, der Schweiz, Schweden, sowie den Vereinigten Staaten. Weitere Informationen bietet der folgende Link: [www.oecd.org/edu/socialoutcomes](http://www.oecd.org/edu/socialoutcomes).

#### 4.3 UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)

Vereinbarungen und Stellungnahmen der Vereinten Nationen sind selten Gegenstand öffentlicher Debatten in Deutschland. Eine vergleichsweise große Aufmerksamkeit fand jedoch der Besuch des Sonderberichterstatters der UN-Menschenrechtskommission Venor Munoz im Februar 2006. Munoz sprach über die mangelnde Chancengleichheit in den Schulsystemen der deutschen Länder und griff damit ein demokratiepolitisch wichtiges Thema auf. Weniger bekannt ist, dass im Rahmen der UNESCO auch Vereinbarungen zu demokratiepädagogischen Fragestellungen beschlossen werden. Jüngstes Dokument ist der »Plan for Action – World Programme for Human Rights Education«. Dieser Text wurde von den Mitgliedsstaaten der UN angenommen und enthält konkrete Richtlinien zur Menschenrechtsbildung, die den Mitgliedstaaten empfohlen werden. Menschenrechtsbildung wird von der UNESCO nicht nur als Vermittlung von Rechtswissen begriffen, sondern demokratiepädagogisch im Sinne einer Erziehung zur geteilten Verantwortung für die die Art und Weise wie wir zusammenleben begriffen.

Sicherlich wäre es eine illusionär anzunehmen, dass Dokumente wie der »Plan for Action«, wortgetreu in allen UN-Mitgliedsstaaten umgesetzt würden. Nichtsdestoweniger ist es ein Maßstab und ein Referenzpunkt für Überlegungen und Argumentationen zur Ausgestaltung demokratiepädagogischer Bildung in Deutschland. So lautet beispielsweise eine Forderung, dass in den Ländern eine Strategie entwickelt wird, wie Menschenrechtserziehung nicht nur im Curriculum, sondern im gesamten Schulsystem umgesetzt werden soll. Zu dieser Strategie gehören auch Aussagen, wie das Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung verankert wird.

<http://www.ohchr.org/english/issues/education/training/programme.htm>

#### 4.4 Europäische Union

Die Europäische Union vertritt spätestens seit dem Vertrag von Maastricht (1992) das Konzept vom »Europa der Bürger«. Neben einer Stärkung des Europäischen Parlaments bedeutet dies vor allem, dass die aktive Bürgerbeteiligung als Politikziel formuliert wurde. Diese Absicht ging auch in die 2000 formulierte Lissabonstrategie ein. In Lissabon verständigten sich die Staats- und Regierungschefs der EU Mitgliedsländer erstens auf das ehrgeizige Ziel, zum wettbewerbsstärksten, wissensbasierten Wirtschaftsraum werden zu wollen, zweitens beschlossen sie ein System von Indikatoren aufzubauen, an denen Entwicklungsschritte ablesbar sein sollen. Während zu einzelnen Politikfeldern auf bewährte Indikatoren zurückgegriffen werden konnte, wurde in anderen Bereichen die Entwicklung von Indikatoren als Teil der anstehenden Entwicklungsaufgabe begriffen. In der Folge beauftragte der EU-Ministerrat 2005 die Kommission mit der Entwicklung von Indikatoren zu »active citizenship«, die künftig eine Messlatte für Entwicklungen in den Mitgliedsländern darstellen werden. Zum aktuellen Stand der Indikatorendiskussion siehe [http://farmweb.jrc.cec.eu.int/CRELL/active\\_citizenship.htm](http://farmweb.jrc.cec.eu.int/CRELL/active_citizenship.htm).

Doch auch heute schon liegen auf Europäischer Ebene zahlreiche Informationen vor, die einen Vergleich der EU-Mitgliedsländer erlauben. So veröffentlichte Eurydice (2005) eine aktuelle Darstellung zu den gesetzlichen und curricularen Rahmenbedingungen von Demokratiepädagogik und politischer Bildung für die EU-Staaten. Darüber hinaus entsteht im Auftrag der EU-Kommission derzeit eine Analyse von Beispielen guter Praxis im Bereich der Demokratiepädagogik. Schließlich fördert die Kommission Forschungsvorhaben, mit dem Schwerpunkt active citizenship; so beispielsweise das Sokrates-Projekt »The development of active citizenship on the basis of informal learning at school«, an dem sieben EU-Staaten beteiligt sind und aus dem in Deutschland vertiefende Fallstudien im Rahmen der externen Evaluation des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben« finanziert werden.

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=055EN>; <http://democracy.dipf.de>

#### 4.5 IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

Die IEA hat zuletzt 1999 eine repräsentative, international vergleichende Untersuchung zu politischem Wissen und Einstellungen bei 14-Jährigen durchgeführt (Civic Education Study, CIVED). Die damalige Studie an der neben Deutschland weltweit 27 weitere Länder teilnahmen, dient bis heute als ein wesentlicher Referenzpunkt, wenn empirisch gesicherte Aussagen über die demokratischen Kompetenzen von Heranwachsenden getroffen werden sollen (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz 2001; Oesterreich 2002; Steiner-Khamsi 2002; Watermann 2003). Die Studie wurde bisweilen kritisiert, weil 14-Jährige in der Regel erst wenig oder

gar keinen Unterricht in politischer Bildung erhalten haben. Während dies Faktum sicherlich richtig ist, so mindert es dennoch nicht den Wert von CIVED für die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen und für die schulische Praxis. Denn gerade die Voreinstellungen und das Vorwissen, das Schüler am Ende der 8. Klasse erworben haben, dürfen als entscheidende Voraussetzung für fachbezogenes Lernen betrachtet werden.

Für das Jahr 2009 plant die IEA erneut eine Studie zu demokratischen Einstellungen und Kompetenzen bei Jugendlichen (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS). Dabei soll diesmal auch verstärkt das Zusammenspiel von Schulkultur und dem Erwerb von demokratischen Voreinstellungen in den Blick genommen werden. Das detaillierte Konzept inklusive der Untersuchungsinstrumente befindet sich derzeit noch in Entwicklung. ICCS wird von der UNESCO und der Europäischen Union gefördert. Aktuell haben folgende EU-Mitgliedsländer ihre Teilnahme erklärt: Dänemark, Estland, Frankreich, Italien, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Slowenien, Spanien (Stand November 2006). Darüber hinaus werden als weitere europäische Länder die Schweiz und Norwegen definitiv teilnehmen. Für weitere Informationen siehe [http://iccs.acer.edu.au/index.php/about\\_icces](http://iccs.acer.edu.au/index.php/about_icces) und <http://www.iea.nl/>.

## 5 Was bedeutet Kompetenzerwerb?

*Gerhard de Haan*

Wenn vom Erwerb demokratischer Handlungskompetenz gesprochen wird, so ist damit eine grundlegend veränderte Sichtweise auf die Zielsetzungen des Lehrens und Lernens gegenüber einem an älteren Lehrplänen orientierten Unterricht verbunden. Lehrpläne legten noch vor wenigen Jahren fest oder empfahlen, welche Themen im Unterricht behandelt werden sollten. In ihnen war festgehalten, was gelehrt werden sollte. Was dagegen gelernt werden sollte, formulierten die älteren Lehrpläne nicht. In ihnen wurden in der Regel nur allgemeine Aussagen dahingehend gemacht, dass Sach- und Methodenkompetenzen sowie soziale und personale Kompetenzen zu erwerben seien.

Erst mit den PISA-Tests, also nach 2000, hat sich diesbezüglich ein fundamentaler Wandel ergeben. Der drückte sich zunächst in den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss aus, hat sich inzwischen aber auch in der Neuformulierung von Lehrplänen niedergeschlagen. Seither nämlich wird nicht in erster Linie vom Lerngegenstand ausgegangen, sondern von den Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Lernenden erwerben sollen. Man nennt dieses auch die Umsteuerung vom Input (was soll gelehrt werden) zum Output (was soll gelernt werden). Dabei werden die zu erwerbenden Kompetenzen nicht mehr nur ganz allgemein formuliert (etwa: »die Schülerinnen und Schüler verfügen über Methodenkompetenzen«), sondern sehr konkret benannt. Ein Beispiel: In den Bildungsstandards der KMK zum mittleren Bildungsabschluss zum Fach Biologie ist zu lesen: »Die Schülerinnen und Schüler referieren zu gesellschafts- oder alltagsrelevanten biologischen Themen in eigenen Worten.« Liegen die zu erwerbenden Kompetenzen fest, so steigt damit in gewisser Weise die Möglichkeit, die Lerninhalte freier zu wählen. Denn oftmals – wie auch im zitierten Beispiel – kann eine spezifische Kompetenz über verschiedene Pfade und mithilfe verschiedener Inhalte erworben werden.

Indem man von den zu erwerbenden Kompetenzen ausgeht, geraten mit aller Deutlichkeit die Schülerinnen und Schüler in den Blick. Es geht um ihre Lernzuwächse, ihr Wissen, ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit. Mit dieser Auflistung ist schon angedeutet, dass über Kompetenzen zu verfügen mehr bedeutet, als spezifische (Fach-)Kenntnisse zu besitzen. In Deutschland (wie auch auf Seiten der OECD, der Organisation for Economic Cooperation and Development, die u.a. für die PISA-Tests zeichnet) hat sich eine Definition durchgesetzt, die auch dem hier vorgelegten Qualitätsrahmen für »Demokratische Handlungskompetenz« zugrunde liegt. Kompetenzen werden verstanden als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (die willentliche Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen; d. Verf.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Si-

tuationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27f.).

An dieser breit akzeptierten Definition sind mehrere Aspekte bemerkenswert: Es geht erstens um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es erlauben Probleme zu lösen. Das heißt, der Erwerb von Kenntnissen um der Kenntnisse willen steht nicht im Vordergrund. Das Wissen soll anwendungsbezogen und nützlich sein. Probleme lösen zu können bedeutet über Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, die relevant sind für die Bewältigung und Gestaltung des Alltags. Zweitens sind nicht allein Wissen und Urteilsfähigkeit Gegenstand des Kompetenzerwerbs, sondern auch Motivationen und der Aufbau von individueller wie sozialer Handlungsbereitschaft. Drittens schließlich wird die Verantwortungsübernahme betont. Das signalisiert insgesamt einen sehr komplexen Ansatz und weist deutlich den normativ geleiteten Handlungsbezug von Kompetenzen auf.

Die Orientierung an Kompetenzen könnte bei aller Komplexität den Anschein erwecken, dass man nur noch die Effizienz von Bildungsprozessen im Sinn hat. Dieser Vorwurf bestünde mit Recht, wenn der Erwerb von Kompetenzen lediglich ökonomischen und organisatorischen Zwecken dienen würde. Die Notwendigkeit, Bildungsprozesse ökonomisch sinnvoller zu organisieren und die Organisation des Bildungssystems rationell zu organisieren ist in Anbetracht knapper Ressourcen sicherlich anzuerkennen. Es geht bei der Orientierung an Kompetenzen allerdings nicht um die Reduktion von Bildung und Erziehung auf Effizienzkriterien, sondern um die Optimierung der Strukturen zur Förderung individuellen Lernens und einen Umbau des Bildungssystems, der Lerngelegenheiten für alle schafft. Das bedeutet, die Motivation zu Lernen zu fördern und sinnvolles und Sinn vermittelndes der Lernenden gleichermaßen zu ermöglichen.

Der Kompetenzerwerb, wie er hier verstanden wird, stellt das schulische Lernen in den Dienst des individuellen und kollektiven Lernens und der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, rational geplante Handlungen zu realisieren.

Kompetenzen sind als verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert (s.o.), die alle Schülerinnen und Schüler in einem gewissen Maße erworben haben sollten. Das hat zwei Implikationen: Erstens sind – da die Kompetenzen für alle gelten – Vergleiche in Bezug auf den erreichten Stand der Kompetenzen mit gedacht, und zweitens müssen sie entsprechend auch einer vergleichenden Messung zugänglich sein. Damit aber steht die Ausrichtung des schulischen Lernens auf Kompetenzerwerb in einem gewissen Spannungsverhältnis zu einem Bildungsverständnis, das sich an der Förderung von Individualität und Befähigung zur Selbstverwirklichung (durchaus auch im Kontext von Gemeinschaften) orientiert. Beides nämlich ist singular, d.h. Individualität und Selbstverwirklichung zielen auf Einzigartigkeit, nicht auf Vergleichbarkeit. Deutlich wird das Spannungsverhältnis zwischen Kompetenzen und Bildung an den sechs Maßstäbe für »gebildet sein« von Hartmut von Hentig. Die Maßstäbe sind: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; Bewusst-

sein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica. Viele dieser Aspekte lassen sich als Maßstab für die Bildung im Kontext der »Demokratie als Lebensform« (Himmelman) verstehen. Manche allerdings widersprechen einem potenziellen Vergleich und damit auch einer Messbarkeit. Wer wollte behaupten, dass die Wahrnehmung seines Glücks objektivierbar sei, oder die »Wachheit für letzte Fragen« über individuelle Ausprägungen hinaus in einen Test münden könnte? So ist der Bildungsbegriff letztlich nicht vollständig in den Kompetenzbegriff überführbar – und er ist gleichsam eine Warntafel, die davor bewahren sollte, die demokratische Handlungskompetenz in all seinen Aspekten so auszurichten, dass das individuelle oder auch kollektive Lernen in einen Test mündet.

## 5.1 Kompetenzniveaus

Nun stellt sich schnell die Frage ein, welches Kompetenzniveau erreicht werden soll. Genauer gesagt, auf welches Maß an Kompetenzerwerb die Schülerinnen und Schüler ein Recht haben. In diesem Kontext differenziert man zwischen einem Minimal-, Regel- und Maximalniveau. Während man sich in machen Staaten (z.B. in der Schweiz) darauf verständigt, Minimalniveaus festzulegen, werden in Deutschland Regelniveaus festgelegt. Minimalniveaus zu formulieren hat den Vorteil, dass jedes Kind, jeder Jugendliche ein Recht drauf hat, dieses Niveau auch zu erreichen. Die »Bringschuld« liegt dann bei den Lehrkräften bzw. bei den Bildungseinrichtungen. Sie müssen dafür sorgen, dass dieses Niveau auch erreicht wird. Bei der in Deutschland gängigen Orientierung an Regelniveaus (so werden in den KMK-Bildungsstandards Regelstandards festgelegt) verhält es sich anders. Denn hier wird festgehalten, welches Niveau im Durchschnitt in einer bestimmten Klassenstufe erreicht werden sollte. Damit wird nicht mehr festgehalten, auf welche Kompetenzen zu erwerben jede Schülerin, jeder Schüler ein Recht hat sondern, welche Kompetenzen in einer bestimmten Klassenstufe im Durchschnitt erreicht werden sollten.

Das ist für das Feld der demokratischen Handlungskompetenz durchaus als problematisch anzusehen, da man möglicherweise auch dann ein gutes Leben in einer humanen Gesellschaft führen kann, wenn man kaum in der Lage ist, »zu gesellschafts- oder alltagsrelevanten biologischen Themen in eigenen Worten« zu referieren. Aber wie soll man demokratisch handeln, wenn man dazu kaum in der Lage ist? Dennoch haben wir uns in Bezug auf die Ausformulierung der demokratischen Handlungskompetenz auf das Regelniveau eingelassen, da dieses das durchgängig in Deutschland übliche »Format« der Formulierung von Zielen des Kompetenzerwerbs ist.

Darüber hinaus soll an dieser Stelle der Hinweis nicht unterbleiben, dass in Bezug auf den Erwerb von demokratischer Handlungskompetenz in jedem Fall ein individuelles Recht auf den Erwerb eine möglichst hohen Niveaus besteht. Wenn man für diese Selbstverständlichkeit noch einen externe Stütze benötigt, so sei noch

einmal auf die OECD verweisen. Diese hat im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Schlüsselkompetenzen drei übergreifende Bildungsziele identifiziert, dem alle Anbieter von Bildungsmaßnahmen (also nicht nur Schulen) verpflichtet sein sollten: Alle haben ein Recht darauf, die Kompetenzen zu erwerben, erstens demokratisch Handeln zu können, zweitens die Menschenrechte respektieren und nutzen zu können sowie drittens Prozesse nachhaltige Entwicklung befördern zu können (OECD 2002, § 26). Damit werden übergreifende normative Bildungsziele formuliert: Die Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die sie befähigen, ihr individuelles wie gesellschaftliches Leben so zu gestalten, dass sie politisch Einfluss nehmen und in schulischen, kommunalen und anderen Entscheidungsprozessen partizipieren und sich für eine demokratische Gesellschaft engagieren können. Dazu gehört die Fähigkeit, für Gleichheit und gegen Diskriminierung eintreten zu können, den sozialen Zusammenhalt stärken und zivilgesellschaftliches Engagement ausüben zu können, aber auch die Fähigkeit zu fairer Konfliktregelung und zur Ausübung von Mitbestimmungsrechten.

## 5.2 Demokratische Handlungskompetenz zertifizieren

Demokratische Handlungskompetenz kann man nicht nur im Kontext schulischen Unterrichts erwerben. Es ist ebenso möglich, sie im Rahmen zivilgesellschaftlichen Engagements aufzubauen. Darauf zu verweisen ist ausdrücklich notwendig. Denn viele Schülerinnen und Schüler sind quasi ehrenamtlich engagiert. Nach Aussage der Shell-Jugendstudie 2006 sind 33% der Jugendlichen »oft« und weitere 42% »gelegentlich« für soziale und gesellschaftliche Zwecke aktiv. Wenn nun der Stand der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemessen wird, dann ist es wahrscheinlich, dass die Kompetenzen nicht allein im schulischen Kontext erworben wurden. Insofern wird ein Test nicht allein über die im Unterricht erreichten Kompetenzniveaus Aussagen enthalten. Wenn in unserer Gesellschaft immer noch Schulzeugnisse zentral darüber entscheiden, welchen Rangplatz man in Selektionsverfahren (etwa bei der Bewerbung um einen Ausbildungs- oder Studienplatz) einnimmt, so werden diese Auswahlverfahren mit der Orientierung an Kompetenzen – zumindest für das Lernfeld »Demokratische Handlungskompetenz« tendenziell aufgeweicht. Zeugnisse bescheinigen üblicherweise zunächst einmal die Fähigkeit zum kurzfristigen Memorieren schulfachlicher Wissensinhalte. Die Bescheinigung über erworbene Kompetenzen dagegen betrifft – wenn sie der Sache angemessen ist – Problemlösungsfähigkeiten und die Persönlichkeit in ihren Handlungsmöglichkeiten stärkende Fähigkeiten. Daran ist zu erkennen, dass es nicht zwingend ist, Kompetenzen – und somit auch demokratische Handlungskompetenz – nur im Prozess schulischen Lernen zu erwerben. Prinzipiell können Zeugnisse auch die erworbenen Kompetenzen beschreiben, die andernorts, in anderen Kontexten erworben wurden. Dieses ist für die Zertifizierung demokratischer Handlungskompetenz von außerordentlicher Bedeutung, da für sie keine Fachno-

ten vergeben werden können. Für die Zertifizierung der erworbenen demokratischen Handlungskompetenz bietet es sich an, diese im Rahmen eines schülerspezifischen Portfolios vorzunehmen. Ein Portfolio enthält sehr genaue Beschreibungen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem spezifischen Kompetenzbereich. Also nicht: »Demokratische Handlungskompetenz – Note 4«, sondern: »Hanna Musterfrau ist in Konfliktsituationen in herausragender Form in der Lage, die Sichtweisen ihres Gegenübers zu benennen und zu erläutern. Sie hat diese Fähigkeit im Zusammenhang der langfristigen Mitarbeit in einer Mediationsgruppe in der Sekundarstufe I an der Thomas-Mann-Schule in Musterstadt erworben«. Die Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen eines Portfolios erlaubt es auch, auf Selbstzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Das aber eröffnet die Möglichkeit, über Kompetenzen hinaus auch festzuhalten, ob und wie die »Maßstäbe von gebildet sein« in Bezug auf die Einzelne, den Einzelnen einen Niederschlag gefunden haben.



## Literatur

- Abs, H.J. (2005): Quality framework on EDC-processes in schools. Paper presented at the NECE-Conference: EYCE 2005: National Experiences – European Challenges 2005. [http://www.bpb.de/veranstaltungen/XDULRP,0,0,Documents\\_and\\_Papers.html](http://www.bpb.de/veranstaltungen/XDULRP,0,0,Documents_and_Papers.html)
- Abs, H.J./Veldhuis, R. (2006): Indicators on active citizenship for democracy. The social cultural and economic domain. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy 2006. [http://farmweb.jrc.cec.eu.int/CRELL/ActiveCitizenship/Conference/03\\_AbsVeldhuis.pdf](http://farmweb.jrc.cec.eu.int/CRELL/ActiveCitizenship/Conference/03_AbsVeldhuis.pdf)
- Abs H.J./Schmidt A./Huppert A./Breit H.: Context report on civic- and citizenship education in Germany. EU-Socrates Project INFCIV (The development of active citizenship on the basis of informal learning at school). Retrieved October 2, 2006 from [http://democracy.dipf.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=29&Itemid=53](http://democracy.dipf.de/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=53)
- Berman, S. (1997): Children's social consciousness and the development of social responsibility. Albany: State University of New York Press.
- Birzėa, C. (2004): EDC politics in Europe – a synthesis. In: Council of Europe (Ed.): All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Diedrich, M. (2006): Connections between quality of school life and democracy in German schools. In: Sliwka, A./Diedrich, M./Hofer, E. (Eds.): International perspectives on citizenship education in youth. Theory, research and practice. Weinheim/Basel: Beltz.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Gutachten zum Programm »Demokratie lernen & leben« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Nr. 96. Bonn: BLK.
- Edelstein, W./de Haan, G. (2004): Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. In: Heinrich-Böll-Stiftung/Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 130–188.
- Eurydice = The information network on education in Europe (Ed.): Citizenship Education at School in Europe. Retrieved October 2, 2006 from [http://www.eurydice.org/Publication\\_List/En/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm)

- Hentig, H. von (2004): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Himmelman, G. (2001): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, G. (2006): *Leitbild der Demokratieerziehung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, G./Lange, D. (Hrsg.) (2006): *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und Politischer Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- OECD (Ed.) (2002): *DeSeCo Strategy Paper – an overarching frame of reference for a coherent assessment and research program on key competencies*. Paris: OECD. [www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- Oesterreich, D. (2002): *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske und Budrich.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Eds.) (2001): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Eds.) (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Steiner-Khamsi, G.: *Spheres of citizenship*. In: Steiner-Khamsi, G./Torney-Purta, J./Schwille, J. (Eds.) (2002): *New Paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship. An international comparison*. Amsterdam: JAI.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): *Civic knowledge and engagement at age fourteen. With a chapter by Bruno Losito and Heinrich Mintrop*. Amsterdam: IEA.
- Watermann, R. (2003): *Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 4/2003, S. 356–370.
- Weinert, F.E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.