Gerhard de Haan
Wolfgang Edelstein
Angelika Eikel (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik

Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln

BELTZ

Inhalt

1 Der Beitrag der Demokratiepädagogik zur allgemeinen Bildung 3

2 Kompetenzbereiche des Lernfeldes Demokratiepädagogik 8

3 Kompetenzbereiche demokratischer Handlungskompetenz 12

3.1 Demokratische Handlungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Interaktive Anwendung von Wissen und Medien (›Tools‹)« 12

3.2 Demokratische Handlungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Eigenständiges Handeln« 13

3.3 Demokratische Handlungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Interaktion in heterogenen Gruppen« 14

4 Lernarrangements des Lernfeldes Demokratiepädagogik 16

4.1 Zum Aufbau und zur Verwendung der Lernarrangements 17

4.2 Übersicht über die Lernarrangements 19

Literatur 24

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

Das Konzept »Demokratische Handlungskompetenz« wurde im Kontext der »AG Qualität und Kompetenzen« des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben« entwickelt.

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 Soest, Nordrhein-Westfalen), Ralf Seifert (Projektleitung Sachsen), Katrin Süßebecker (Projektleitung Schleswig-Holstein), Sascha Wenzel (Projektleitung Berlin)

Federführende Autorinnen und Autoren
Wolfgang Edelstein, Angelika Eikel, Gerhard de Haan und Gerhard Himmelmann

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Umschlagabbildung: Svea Pietschmann
Printed in Germany
ISBN 978-3-407-25471-9

1 Der Beitrag der Demokratiepädagogik zur allgemeinen Bildung

Demokratie ist eine historische Errungenschaft. Sie hat sich, nicht ohne Brüche, Rückschläge und wiederkehrende Erneuerungsbemühungen, erst in einem langen Prozess durchgesetzt. Angesichts des dynamischen wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Wandels mit seinen globalen Risiken und Chancen, dem partiellen Verlust tradierter Identitäten und der Gefahr innergesellschaftlicher Konflikte stehen auch etablierte Demokratien vor der Herausforderung, demokratische Strukturen und Prozesse zu legitimieren und mit Leben zu erfüllen. Die Individualisierung sozialer Beziehungen, Bindungen und Lebensentwürfe bietet Chancen einer freien Lebensgestaltung, ruft aber auch Gefühle der Überforderung und Verunsicherung hervor. Im Extremfall können solche Ängste zur Abkehr von einer liberalen und demokratischen Gesellschaft führen. Umso notwendiger erscheint die Kultivierung verlässlicher Maßstäbe und Normen, die den Individuen eine der Demokratie gemäße soziale Praxis ermöglichen: Toleranz und wechselseitige Anerkennung, die Wertschätzung der universellen Menschenrechte. Dies sind Maßstäbe, die für ein gelingendes und erfülltes Leben von Kindern und Jugendlichen unerlässlich sind. Sie müssen sich auf konkrete Erfahrungen, Lerngelegenheiten und Modelle stützen können.

Probleme der Gestaltung des eigenen Lebens im Verhältnis zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt gibt es nicht nur in Deutschland. Die Notwendigkeit, zivilgesellschaftliche und demokratische Kompetenzen nachhaltig zu fördern, zeigt sich weltweit. So erstaunt es nicht, dass seit der politischen Zeitenwende der 90er Jahre Anstrengungen in Richtung einer »bürgerschaftlichen Bildung« (»democratic citizenship education«), welche zugleich die Autonomie des Individuums und den Zusammenhalt der Gesellschaft zum Ziel hat, weltweit verstärkt wurden.

Diese Anstrengungen erhalten angesichts des Wandels der Familie und der oft problematischen Voraussetzungen für eine demokratische Enkulturation eine noch größere Bedeutung. Aufgrund veränderter und auch kulturell vielfältiger Formen des Zusammenlebens, aber auch im Blick auf Defizite hinsichtlich emotionaler Geborgenheit und sozialer Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten in der Familie bei einer zunehmenden Zahl von Kindern und Jugendlichen muss die Schule mehr als bisher erzieherische Funktionen wahrnehmen. Dazu gehören die Stärkung der Persönlichkeit und die Einübung sozial angemessener, gewaltfreier Verhaltensweisen ebenso wie die Vermittlung konsensfähiger Werte und die Orientierung an Prinzipien der Demokratie.

Hier ist die Demokratiepädagogik gefordert, deren Angebote freilich nicht nur als Antwort auf die beschriebenen Risiken, Orientierungskrisen und Verunsicherungen verstanden werden sollen. Vielmehr sollen ihre Angebote vor allem als Beitrag zu einer wertschätzenden positiven Aneignung demokratischer Lebensformen begriffen werden. Schließlich sollen sie einer kritischen, auf Verbesserung und Weiter-

entwicklung angelegten Auseinandersetzung mit der Demokratie dienen. Dabei sind nicht vordergründige Harmonisierung von Konflikten oder bloße Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten, sondern die Entwicklung von Kritikfähigkeit und Streitkultur wichtiger Bestandteil und Ziel von Demokratiekompetenz.

Demokratie erfahren Schülerinnen und Schüler durch aktive und verantwortungsvolle Mitwirkung an der Gestaltung ihrer schulischen und außerschulischen Lebenswelt sowie die Erfahrung von Autonomie, Zugehörigkeit und wertschätzender Anerkennung innerhalb einer sozialen Gemeinschaft, deren Teil sie sind. Die Erfahrung von Gleichberechtigung, von konstruktiver Auseinandersetzung mit Differenz und Dissens, mit Aushandlungsprozessen und Konfliktschlichtung – also die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt – ist grundlegend für die Entstehung einer gemeinschaftsverträglichen Orientierung. Angesichts der Belastungen, Herausforderungen und Ungewissheiten erscheint die Erziehung zur Demokratie eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Dringlichkeit. Staatliche und zivilgesellschaftliche Kräfte sind aufgefordert, pädagogische Anstrengungen in diesem Bereich zu unterstützen, mit ausreichenden Mitteln zu versehen und ihre öffentliche Wahrnehmung zu stärken.

Sowohl national wie international zielen viele Bildungsbestrebungen auf die Stärkung zivilgesellschaftlicher und demokratischer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Der Auftrag der Schulen wird im angelsächsischen Bereich auch als »civic mission of schools« bezeichnet. Man spricht in verschiedenen Varianten von »reinventing citizenship education«, um das zeitangemessene Neue im Auftrag des allgemein bildenden Schulwesens zu betonen und es im Fächerspektrum der demokratiepädagogischen Bildung (Geschichte, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik, Arbeitslehre u.a.) hervorzuheben. Es wird von »teaching, learning and living democracy in schools«, von »Demokratie lernen und leben«, von »Demokratie in der Schule« oder einer »Schule der Demokratie« gesprochen. Diese Bezeichnungen heben die soziomoralischen Wertgrundlagen des demokratischen Lebens, Empathie und Perspektivenübernahme, Verantwortung und Solidarität, Fairness und Gerechtigkeit hervor, die in der Schule praktische Erfahrung werden sollen.

Der Demokratiebegriff, der hierbei zugrunde gelegt wird, ist nicht auf die klassische Interpretation der repräsentativen Demokratie als Verfassungsgebot zurückgenommen. Er bezieht sich vielmehr auf die spezifischen Formen gesellschaftlicher Interessenkoordination und Kommunikation, auf die Formen des gesellschaftlichen Dialogs, der sozialen Assoziation und des Bürgerengagements. Er richtet unseren Blick auf die Zivilgesellschaft, auf die gesellschaftliche Selbstverwaltung und auf das zivile Ehrenamt. Demokratie wird im Rahmen dieser Neuorientierung auch als »Nahraum-« und »Alltagsdemokratie« bzw. als »Demokratie im praktischen Vollzug« ausgelegt. In diesem Kontext reicht Demokratie bis hin zu den Werthaltungen, Neigungen und Dispositionen der Einzelnen gegenüber dem »generalisierten Anderen« (G.H. Mead) und gegenüber der Gemeinschaft, zu der jeder gehört und von der jeder Teil ist. Die Reichweite dieses Demokratiebegriffs geht über das System der bekannten politischen Institutionen der Demokratie als Herrschafts-

form hinaus. Er deutet Demokratie nicht bloß als Regierungsform, sondern zugleich als Gesellschaftsform und als Lebensform. Während sie an Gewaltfreiheit und Menschenrechte als gemeinsames Fundament gebunden sind, hat jede der drei Formen demokratischer Strukturen ihre spezifische Ausprägung und Bedeutung. Dabei ist Demokratie als Lebensform auf die zivilgesellschaftlichen Verhaltensorientierungen gegründet, die zugleich soziomoralische Grundlagen der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform sind. Sie verleihen der Demokratie als Form politischer Herrschaft soziale Stabilität und sichern ihr das Vertrauen der Bürger.

Auf dieser Basis lässt sich der bildungspolitische Auftrag zur Demokratieerziehung pädagogisch sinnvoll mit der schulischen Wirklichkeit verknüpfen. Unter Wahrung der soziomoralischen Grundlagen muss die Schule stets Antworten auf die Probleme der Zeit und auf die Fragen der Schülerschaft suchen und zukunftsfähige Entwürfe von Bildung und Erziehung finden. Auf dieser Grundlage muss sie ihre Praxis regulieren: Transaktionen mit den Schülerinnen und Schülern müssen von Anerkennung und Respekt geleitet sein, die Handlungs- und Entscheidungspraxis muss sich an Standards der Gerechtigkeit orientieren, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion und dem gesellschaftlichen Status der Schülerinnen und Schüler. Lebensnahe und praktische Partizipation, deliberative Beratung und Transparenz sollen Maßstäbe prägen und festigen, auf die Kinder und Jugendliche für ein gelingendes, selbstbestimmtes und gemeinschaftsverträgliches Leben angewiesen sind – trotz aller Unwägbarkeiten und Risiken, denen sie ausgesetzt sind.

Demokratielernen soll erfahrungsgeleitet Wissen über Regeln und Prinzipien, Institutionen und Entscheidungsformen vermitteln und damit den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz fördern. Es soll Autonomie und Selbstwirksamkeit stärken, die Zugehörigkeit zu Gruppen und Gemeinschaften festigen sowie zur Abwehr von Gewalt, Extremismus und Fremdenfeindlichkeit beitragen. Über das domänenspezifische Orientierungs- und Deutungswissen hinaus, das auf der Grundlage kognitiven und fachlichen Lernens erworben wird, ist Demokratiepädagogik auf das Ziel gerichtet, fächerübergreifend demokratie- und gesellschaftsförderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und eine demokratische Schulentwicklung zu unterstützen, an der die Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt teilhaben. Denn zu einer demokratischen Entwicklung gehören nicht nur institutionelle Regelungen der Schule, sondern auch demokratie- und gemeinschaftsförderliche Dispositionen, Fähigkeiten und Werthaltungen ihrer Akteure. Praktisches Handeln und Engagement sollen mit kritischer Reflexion verbunden werden. Schüler sollen Verantwortung für sich und andere übernehmen und zur Mitwirkung und Partizipation befähigt werden. Dazu gehören auch die Freude an der argumentativen Auseinandersetzung und der Mut, öffentlich politischen Widerspruch zu äußern. Das Verhältnis von Rechten und Pflichten und die Übernahme von Verantwortung im sozialen Kontext sollen in Bewusstsein und Handeln der Schülerinnen und Schüler den gleichen Rang erhalten wie die Durchsetzung der eigenen Interessen: Die Schüler sollen einen demokratischen Habitus erwerben.

Es liegt auf der Hand, dass für die Förderung demokratischer Handlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern Gelegenheitsstrukturen erforderlich sind, die ihre Entwicklung begünstigen. Eine durch Partizipation und gegenseitige Anerkennung aller Akteure der Schule geprägte Schulkultur stellt solche Gelegenheitsstrukturen am wirksamsten bereit. Egalitäres Lehrerverhalten, Diskursfähigkeit, die Bereitschaft, Schüler an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen, die Ermunterung zur Kritik und zur Äußerung abweichender Meinungen, der Einsatz projektdidaktischer Unterrichtsformen, die Förderung von Schülerfeedback, Fehlertoleranz und die Trennung der Situationen der Leistungsbewertung von Situationen des Lernens – all dies sind Bausteine einer Anerkennungskultur, ohne die eine demokratische Schulkultur nicht entstehen kann. Andererseits gibt es keine beliebig einsetzbaren Bausteine einer demokratischen Schulkultur: Jede Schule muss sie zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulleitung in Übereinstimmung und Abstimmung mit ihrem Schulprogramm aushandeln, weiterentwickeln und stets aufs Neue evaluieren. Eine demokratische Schulkultur ist das Ergebnis eines Schulentwicklungsprozesses, in dem die Kooperations- und Lernbereitschaft der Lehrkräfte und die Bereitschaft zu Fortbildung und Beratung eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Ziel der Demokratiepädagogik ist es, den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs- und Handlungsfelder zu eröffnen, die ihnen erlauben, demokratische Kompetenzen zu erwerben: Sie sollen Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln und ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit demokratischen Werten aktiv und verantwortungsvoll mitgestalten.

Ziel demokratiepädagogischen Handelns ist der *Erwerb demokratischer Handlungskompetenz*. Diese schließt die kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft ein, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln.

Demokratiepädagogik will zum aktiven demokratischen Handeln motivieren und befähigen. Um demokratische Handlungskompetenz erwerben zu können, müssen Lehr- und Lernformen praktiziert werden, die fächerübergreifend, interdisziplinär und partizipativ gestaltet sind. Dazu ist die Entwicklung eines von Offenheit, Anerkennung und Wertschätzung gekennzeichneten Schulklimas erforderlich, in dem ein gelassener und konstruktiver Umgang mit Differenz und Widerspruch die Norm ist. Das gilt nicht zuletzt für den Umgang mit kultureller, und das heißt auch sprachlicher und religiöser Differenz. Insofern ist interkulturelle Kompetenz ein unverzichtbarer Bestandteil demokratischer Kultur.

Ein Aspekt demokratiepädagogischen Handelns richtet sich auf *demokratieförderliche Kooperationen* im schulischen Umfeld: Zur Entwicklung demokratischer Kompetenz trägt es in besonderem Maße bei, wenn Schülerinnen und Schüler demokratierelevante Erfahrungen nicht nur mit Schulen, Lehrkräften und Eltern, sondern auch mit Akteuren der Zivilgesellschaft, Vereinen, Gemeinden und kommunalen Einrichtungen machen können.

2 Kompetenzbereiche des Lernfeldes Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogik dient dem Erwerb demokratischer Handlungskompetenz. 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[1] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27f.). Entsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses über Kompetenzen zur Lösung von Problemen und zur Realisierung von Prozessen demokratischen Handelns verfügen.

Als Rahmen für die Ausdifferenzierung der demokratischen Handlungskompetenz dient das Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD. Es ist international anschlussfähig und von großer bildungspolitischer wie bildungsplanerischer Relevanz. Die OECD initiiert und verantwortet nicht nur die PISA-Tests, sie ist auch der Referenzrahmen für zeitgemäße Kompetenzkonzepte. Die Schlüsselkompetenzen der OECD sollen künftig dazu dienen, nicht nur für Testinstrumente wie PISA eine Grundlage zu bilden, sondern auch eine Orientierungshilfe für die Ausgestaltung von Lernprozessen in modernen, demokratischen, durch Globalisierung gekennzeichneten und auf nachhaltige Entwicklungsprozesse ausgerichteten Gesellschaften sein. So wird von der OECD zwischen drei Kompetenzkategorien unterschieden: einer Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zur interaktiven Anwendung von Werkzeugen wie Wissen, Medien und Mitteln der Kommunikation umfasst; einem weiteren Bereich, der Kompetenzen zum eigenständigen Handeln benennt, sowie einer dritten Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zur »Interaktion in heterogenen Gruppen« zusammenfasst.
In den Lehr- und Rahmenplänen für die Schule hat sich dagegen in etlichen Bundesländern eine Differenzierung durchgesetzt, die zwischen Sachkompetenz, Methodenkompetenz, sozialer Kompetenz und personaler Kompetenz unterscheidet. Diese vier Kompetenzen werden oft als vier Dimensionen einer umfassenden Handlungskompetenz bezeichnet. Die vorliegende Orientierungshilfe folgt dieser Differenzierung nicht, obschon sich deutliche Beziehungen zwischen diesen und den hier als Maßstab bevorzugten Schlüsselkompetenzen der OECD finden lassen (s.u.). Die Entscheidung, die Schlüsselkompetenzen der OECD als Referenzrahmen zu nutzen, beruht auf Einsichten aus der Kognitionspsychologie. Diese zeigen, dass es die Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als solche nicht gibt. Kompetenzen sind vielmehr als bereichsspezifisch bzw. als domänenspezifisch zu

1 *volitional* – die willentliche Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen betreffend (d. Verf.)

begreifen. Als Domänen sind thematische und inhaltliche Sinneinheiten zu verstehen, die relativ unabhängig von anderen Bereichen des Wissens sind. Die Domänen ergeben sich indessen weniger aus der systematischen Abgrenzung der einzelnen Wissensgebiete gegeneinander, z.B. der einzelnen Wissenschaften oder Schulfächer, als aus den kognitiven Leistungen der Lernenden. Das Lernen oder die Anwendung gelernter Sachverhalte folgt in der Regel den Strukturen des eigenen Gedächtnisses oder den konstruktiven Ansätzen des eigenen Denkens. Nur die Experten eines Bereichs folgen den Vorgaben einer Wissenschaft oder eines Fachbuchs. Domänen bauen auf eigenen Erfahrungen und der Ähnlichkeit von Problemen auf. Kompetenzen werden folglich vor allem eher spezifisch und problemorientiert entwickelt. Daher ist die Rede von einer allgemeinen hohen Sachkompetenz oder von großen sozialen Kompetenzen, wie es die Begriffe der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen suggerieren, eher irreführend. Diese Kompetenzkategorien stehen vielmehr vorwiegend für analytische Einheiten, die sich in realen (Lern- und Handlungs-)Kontexten nicht voneinander trennen lassen. Das Kompetenzkonzept der OECD betont dieses kontextspezifische Zusammenwirken verschiedener Kompetenzdimensionen. Gleichwohl lassen sich die Kompetenzbereiche oder –dimensionen der OECD inhaltlich recht gut mit den Unterscheidungen in den deutschen Rahmenplänen vergleichen:

Sachkompetenz umfasst demnach

a) die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich jemand in einer Domäne angeeignet hat (das schließt Fakten, Regeln, Gesetze, Begriffe, Definitionen, also epistemisches Wissen ebenso ein wie Problemlösungswissen und andere Wissensformen);
b) die Fähigkeit, Zusammenhänge erkennen zu können, Argumente und Erklärungen zu verstehen und Sachverhalte beurteilen zu können;
c) die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in (lebensnahen) Handlungszusammenhängen.

Methodenkompetenz umfasst

a) die Kenntnis und Fertigkeit, unterschiedliche Lern- und Arbeitsmittel flexibel zur Aneignung und Kommunikation von Wissen, Einstellungen und Urteilen nutzen zu können;
b) unterschiedliche Lernstrategien nach ihrer Effizienz zu beurteilen und anzuwenden;
c) Probleme mit angemessenen Mitteln zu bewältigen und zu lösen;
d) unterschiedliche Medien (Texte, Bilder, Filme, Internet etc.) und Formen der Erkenntnisgewinnung (Experimente, Zukunftswerkstätten etc.) nutzen zu können;
e) lernen und arbeiten selbst organisieren zu können.

Soziale Kompetenzen umfassen die Fähigkeiten,

a) mit anderen gemeinsam in wechselnden Gruppenzusammensetzungen und Situationen kommunizieren und kooperativ zusammenarbeiten zu können;
b) gemeinsam mit anderen Personen übergeordnete Ziele erfolgreich verfolgen zu können;
c) Verantwortung zu übernehmen für und im Umgang mit anderen;
d) die Perspektive anderer übernehmen zu können;
e) Konflikte der Sache angemessen und demokratisch austragen zu können.

Selbstkompetenzen umfassen die Fähigkeiten,

a) eine eigene Identität bzw. ein Selbstkonzept zu entwickeln und zu bewahren, das auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl basiert;
b) die eigenen Persönlichkeitsmerkmale zu kennen, kritisch reflektieren und in den jeweiligen Lebenssituationen angemessen zum Ausdruck bringen zu können;
c) moralische Urteilsfähigkeit, Einstellungen und Werthaltungen entwickeln und diese artikulieren zu können;
d) sich mit Religionen, Weltanschauungen und letzten Fragen auseinandersetzen zu können.

Die Ausdifferenzierungen der »klassischen« Kompetenzbegriffe zeigen Parallelen zum Kompetenzkonzept der OECD und erleichtern die Anschlussfähigkeit der hier vorliegenden Orientierungshilfe an die in Deutschland gängigen Kategorisierungen (vgl. die nebenstehende Tabelle).
Ausdrücklich hingewiesen werden muss an dieser Stelle – nicht nur im Rekurs auf den domänenspezifischen Erwerb von demokratischer Handlungskompetenz – darauf, dass der Erwerb dieser Kompetenz nicht fachspezifisch gebunden ist. Während dem fachlichen Lernen, insbesondere den Fächern der politischen Bildung, eine besondere Bedeutung für die Reflexion und die Beurteilung von Handlungssituationen zukommt, wird der Erwerb von Erfahrung und demokratischer Handlungskompetenz im vorliegenden Text als Aufgabe der gesamten Schule begriffen: Demokratische Handlungskompetenz und demokratische Schulqualität verweisen dabei systematisch aufeinander.
Aufgrund der Analysen nationaler wie internationaler demokratiepädagogischer Kompetenzkonzeptionen und aus Erfahrungen, Analysen und Diskussionen im Kontext des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben« ergibt sich folgende Differenzierung und Zuordnung der Teilkompetenzen von demokratischer Handlungskompetenz:

Klassische Kompetenz-begriffe	Kategorien von Schlüssel-kompetenzen laut OECD (2005)	Teilkompetenzen laut demokratischer Handlungs-kompetenz
Fach- bzw. Sachkompetenz	**Interaktive Anwendung von Wissen und Medien (»Tools«)** • Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen • Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten • Interaktive Anwendung von Medien	**1.1.** Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen **1.2.** Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen
Methoden-kompetenz		**1.3.** Systematisch handeln und Projekte realisieren **1.4.** Öffentlichkeit herstellen
Selbst-kompetenz	**Eigenständiges Handeln** • Verteidigen und Wahrnehmen von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen • Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten • Handeln in größeren Kontexten	**2.1** Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen **2.2**. Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen **2.3**. Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen **2.4.** Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
Sozial-kompetenz	**Interagieren in heterogenen Gruppen** • Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten • Fähigkeit zur Zusammenarbeit • Bewältigen und Lösen von Konflikten	**3.1**. Die Perspektive anderer übernehmen **3.2.** Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren **3.3.** Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen **3.4.** Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen

3 Kompetenzbereiche demokratischer Handlungskompetenz

Im Folgenden werden für die Teilkompetenzen von demokratischer Handlungskompetenz Zielsetzungen formuliert, die von den Schülerinnen und Schülern mit dem Ende der Sekundarstufe I zu erwerben sind. Dabei werden die Teilkompetenzen den Schlüsselkompetenzen der OECD zugeordnet. Eine Zuordnung zu Methoden und Lernarrangements erfolgt in den Aufgabenbeispielen unter Punkt 4.

3.1 Demokratische Handlungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Interaktive Anwendung von Wissen und Medien (›Tools‹)«

Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen

Die Schülerinnen und Schüler …

- erläutern im Kontext spezifischer Problem- und Handlungssituationen die Bedeutung der Demokratie als Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform,
- erklären im Zusammenhang ihrer eigenen Lebenssituation ebenso wie im Hinblick auf die Situation spezifischer anderer Personen oder Gruppen die Bedeutung der Menschen- und Bürgerrechte,
- beschreiben die Ziele, die Funktion und die Arbeitsweisen von sozialen und staatlichen Einrichtungen wie von zivilgesellschaftlichen Nichtregierungsorganisationen im Zusammenhang ihrer Bedeutung für eine demokratische Gesellschaft,
- stellen vor dem Hintergrund spezifischer Situationen und Anliegen geeignete Formen und Wege zur Beteiligung und aktiven Mitgestaltung dar.

Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen

Die Schülerinnen und Schüler …

- beschreiben für die Demokratie (als Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform) relevante Probleme und beurteilen diese,
- identifizieren demokratiebezogene Handlungsnotwendigkeiten und beschreiben Möglichkeiten, wie diese erfüllt werden können,
- beurteilen Sachverhalte unter Gesichtpunkten der Fairness und Gerechtigkeit.

Systematisch handeln und Projekte realisieren

Die Schülerinnen und Schüler …

- stellen Formen und Wege gemeinsamer Gestaltung von (Demokratie-)Projekten dar,
- planen und realisieren Partizipationsprojekte – auch mit Unterstützung von Eltern oder außerschulischen Partnern,
- bewerten den Projektprozess im Hinblick auf Erfolg, Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten.

Öffentlichkeit herstellen und Unterstützer akquirieren

Die Schülerinnen und Schüler …

- erläutern die Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit im Zusammenhang von Demokratie und demokratischem Handeln,
- stellen in Bezug auf reale (auch außerschulische) Beteiligungsprojekte dar, was potenzielle Zielgruppen und was angemessene Formen von Öffentlichkeitsarbeit sind,
- recherchieren mögliche Unterstützer für Projekte und beschreiben Strategien, diese anzusprechen und zu akquirieren,
- präsentieren Anliegen und Ergebnisse mithilfe von ziel- und situationsspezifisch angemessener Medien und Präsentationstechniken.

3.2 Demokratische Handlungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Eigenständiges Handeln«

Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen

Die Schülerinnen und Schüler …

- stellen entsprechend ihrer persönlichen Interessen eigene Lern- und Lebensziele dar und entwickeln Pläne, diese zu realisieren,
- zeigen sich dazu in der Lage, eigene Ansichten und Positionen auch gegen Gruppendruck oder der Erwartungen von Autoritäten auf der Basis von Argumenten zu verteidigen.

Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen

Die Schülerinnen und Schüler …

- beschreiben Möglichkeiten und Wege, eigene Interessen und Anliegen in demokratische Entscheidungsprozesse einzubringen,
- bringen ihre Interessen, Meinungen und Positionen in Diskussions- und Entscheidungsprozesse ein und stellen sie auf der Basis von Argumenten dar.

Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen

Die Schülerinnen und Schüler …

- benennen Faktoren, welche die eigene Motivation zum zivilgesellschaftlichen und politischen Engagement negativ wie positiv beeinflussen,
- nutzen Möglichkeiten der gesellschaftlichen und politischen Einflussnahme und beteiligen sich aktiv an demokratischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen.

Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren

Die Schülerinnen und Schüler …

- beschreiben und reflektieren verschiedene soziale, gesellschaftliche und politische Erwartungen an die eigene Person,
- prüfen ihre eigenen demokratischen Überzeugungen und Urteile im Hinblick auf ihre Bedeutung für den eigenen Alltag und ihre Wirkung auf die Lebensumwelt,
- diskutieren eigene Überzeugungen und Urteile im Zusammenhang demokratischer Werte,
- reflektieren die Bedeutung und die Reichweite ihres eigenen demokratischen Engagements im Kontext von und für Schule, schulisches Umfeld und Gesellschaft.

3.3 Demokratische Handlungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Interaktion in heterogenen Gruppen«

Die Perspektive anderer übernehmen

Die Schülerinnen und Schüler …

- können in spezifischen Kooperationszusammenhängen ebenso wie in Konfliktsituationen die Sichtweisen ihres Gegenübers benennen und erläutern,
- beschreiben bei demokratiebezogenen Fragen oder Problemen die Perspektiven und Interessen aller Beteiligten und Betroffenen,
- erläutern die politische Meinung anderer bezogen auf ihren demokratischen Gehalt.

Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren

Die Schülerinnen und Schüler …

- hören ihren Diskussions- oder Aushandlungspartnern zu und vergewissern sich durch Nachfragen, ob die jeweiligen Positionen richtig verstanden wurden,
- wägen im Dialog miteinander unterschiedliche Perspektiven, Meinungen und Vorstellungen gegeneinander ab und schließen demokratieverträgliche Kompromisse,
- zeigen sich demokratisch entstandenen Vereinbarungen gegenüber loyal.

Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen

Die Schülerinnen und Schüler …

- nehmen andere in ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten wahr und sind in der Lage, mit Differenzen und Konflikten zwischen Menschen konstruktiv umzugehen,
- zeigen sich in konkreten Konfliktsituationen differenten Meinungen, Perspektiven und Vorstellungen gegenüber aufgeschlossen und tolerant,
- unterscheiden bei Konflikten zwischen Sache und Person,
- nutzen Formen konstruktiver Problem- und Konfliktbearbeitung im schulischen und außerschulischen Alltag,
- suchen in Konfliktsituationen nach einer Lösung, bei der die Interessen aller Beteiligten in fairer Weise berücksichtigt werden.

Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen

Die Schülerinnen und Schüler …

- stellen eigene und gemeinsame Handlungsmöglichkeiten dar, Empathie und Solidarität zu Bedürftigen und unterdrückten Menschen bzw. Gemeinschaften ausdrücken zu können,
- beschreiben und beurteilen Formen gemeinsamer demokratischer Verantwortungsübernahme in ihrer Lebenswelt,
- können demokratisches Verhalten von anderen, undemokratisch denkenden und handelnden Personen einfordern,
- zeigen in erforderlichen Situationen Zivilcourage.

4 Lernarrangements des Lernfeldes Demokratiepädagogik

Die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz in dem hier formulierten Sinn bedarf der gezielten und methodisch durchdachten Förderung. Dies stellt angesichts des Spektrums der angesprochenen Teilkompetenzen eine facettenreiche pädagogische Aufgabe dar, die alle Bereiche einer Schule umfasst: den Unterricht aller Fächer, das Lernen in Projekten und Handlungs- und Gestaltungsgelegenheiten für Schülerinnen und Schüler in der Schule sowie über die Schule hinaus in der demokratischen Zivilgesellschaft. Zur Veranschaulichung, auf welchen Wegen die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz gefördert und werden kann, dient eine Zusammenstellung von 30 Lernarrangements.

Diese Lernarrangements sollen Möglichkeiten aufzeigen, wie die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz mit Bezug zu den verschiedenen Teilkompetenzen in der Schule gefördert werden kann. Ähnlich wie die den von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsstandards für verschiedene Fächer beigefügten »Aufgabenbeispiele« dienen die Lernarrangements nicht als »Testformate« zur Überprüfung, sondern als Beispiele zur Veranschaulichung der für die verschiedenen Teilkompetenzen formulierten Zielsetzungen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 16f.).

Dass hier anstelle des Begriffs »Aufgabe« bzw. »Aufgabenbeispiel« von »Lernarrangements« die Rede ist, soll darüber hinaus ihren besonderen demokratiepädagogischen Charakter deutlich machen. Im Unterschied zum Begriff der »Aufgabe«, der leicht die Vorstellung einseitig instruierter Lehr-Lern-Prozesse nahelegt, bezeichnet der Begriff des »Lernarrangements« kooperative Lehr-Lern-Prozesse. Sie stellen von Lehrerinnen und Lehrern eingerichtete Lerngelegenheiten dar, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, bestimmte Kompetenzen aktiv und konstruktiv zu erwerben.

In diesem Sinn wird für jedes Lernarrangement ein Erwartungshorizont formuliert, der die Teilkompetenzen und Zielsetzungen angibt, die durch das jeweilige Lernarrangement angesprochen werden. Diese Zuordnungen orientieren sich an den Ergebnissen einer im Rahmen des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben« durchgeführten Expertenbefragung, bei der Lehrer, Lehrerfortbildner, Schulberater und Wissenschaftler darum gebeten wurden, auf der Grundlage ihrer praktischen Erfahrungen mit den in den Lernarrangements verwendeten methodischen Ansätzen deren jeweilige Eignung für die Förderung der verschiedenen Teilkompetenzen einzuschätzen.

Dabei muss ausdrücklich auf den Status der Lernarrangements als prototypische Beispiele hingewiesen werden. Der Raum der Möglichkeiten im Bereich der Förderung der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz wird durch sie insgesamt lediglich ausschnittsweise bzw. punktuell ausgeleuchtet. Die dabei vorgenommene Auswahl methodischer Ansätze orientiert sich weitgehend an Schwer-

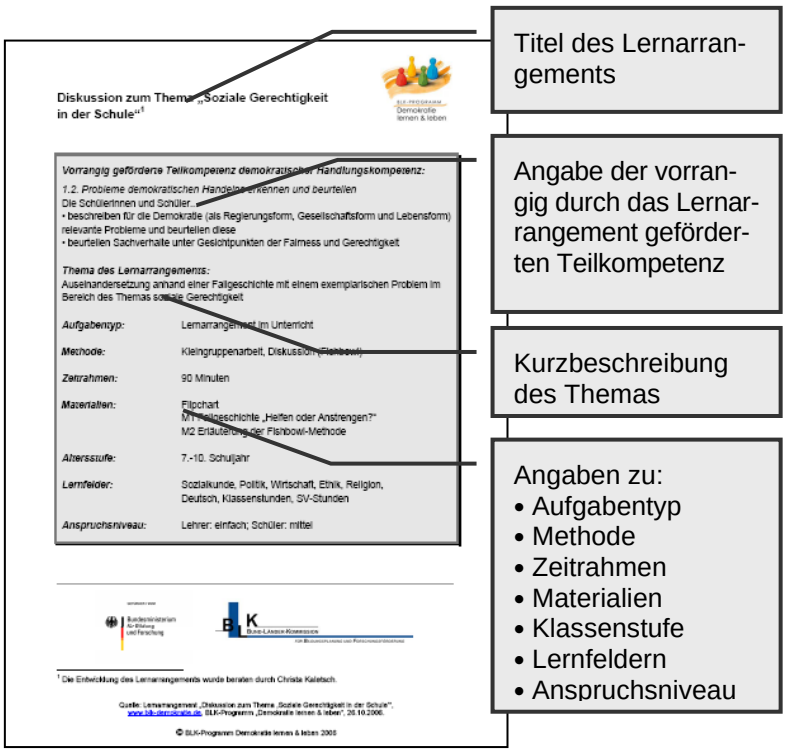
punktbildungen im Rahmen des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«, deckt aber bei weitem nicht das gesamte Spektrum weder innerhalb des Programms noch darüber hinaus existierender demokratiepädagogischer Ansätze ab.
Außerdem sind die einzelnen Lernarrangements selbst als Skizzen oder Muster zu verstehen, die in der Regel weitere, adaptive und kreative Konkretisierungsleistungen in jeweils gegebenen Kontexten durch Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen erlauben bzw. erfordern.
Ausdrücklich hinzuweisen ist schließlich auch noch darauf, dass die Formulierung von Erwartungshorizonten im Rahmen der Lernarrangements ausschließlich heuristischen Zwecken dient. Nicht formuliert werden diagnostische Kriterien und Indikatoren, mithilfe derer festgestellt werden könnte, ob die jeweiligen Teilkompetenzen tatsächlich erworben wurden bzw. wie stark oder schwach ausgeprägt sie sind. Die Entwicklung entsprechender Diagnose- und Testverfahren stellt zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch weitgehend ein Desiderat der demokratiepädagogischen Forschung dar. Das vorliegende Format der Formulierung von Erwartungshorizonten kann lediglich, aber auch immerhin als ein erster Schritt auf dem Weg zur wünschenswerten Entwicklung evaluierbarer Standards, ähnlich den von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsstandards, im Bereich der Förderung der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz verstanden werden.

4.1 Zum Aufbau und zur Verwendung der Lernarrangements

Der Aufbau der Lernarrangements gliedert sich jeweils in folgende fünf Teile, deren Funktion im Folgenden näher erläutert wird:

- Titelblatt mit didaktischen Rahmeninformationen
- Arbeitsaufträge
- Erwartungshorizont
- Hinweise zum Lernarrangement und Literatur- und Linkhinweise
- Materialien

Titelblatt mit didaktischen Rahmeninformationen



Das Titelblatt gibt neben dem Titel zunächst einmal an, welche Teilkompetenz demokratischer Handlungskompetenz neben anderen »vorrangig« gefördert wird. Das heißt, hier wird angegeben, worauf jeweils im Verhältnis zu weiteren durch das Lernarrangement angesprochenen Teilkompetenzen, die im Erwartungshorizont formuliert werden (siehe unten), der besondere Schwerpunkt liegt. Des Weiteren finden sich Angaben zum Thema des Lernarrangements sowie weitere didaktischen Rahmeninformationen wie Aufgabentyp, Zeitrahmen usw. (siehe Abbildung), die der ersten Orientierung im Hinblick auf die Verwendung des Lernarrangements dienen.

Arbeitsaufträge

Danach folgt die Formulierung verschiedener Arbeitsaufträge, die den Ablauf des Lernarrangements beschreiben. Da sich diese Arbeitsaufträge an die Schülerinnen und Schüler richten, wurden sie entsprechend formuliert, also nicht aus der Perspektive der dritten Person (»Die Schüler sollen …«) oder im Passiv (»Die Schüler werden in Gruppen aufgeteilt«), sondern in der Perspektive der zweiten Person (»Bildet Gruppen …«, »Diskutiert die Frage …«). Das meint nicht, dass die Arbeitsaufträge den Schülerinnen und Schülern ausgeteilt und dann von diesen bearbeitet werden sollten. Dies erscheint lediglich bei einigen wenigen Lernarrangements sinnvoll. Sie sollten vielmehr direkt an die Schülerinnen und Schüler gerichtet und von den Lehrpersonen erläutert werden.

Erwartungshorizont

In der anschließenden Formulierung eines Erwartungshorizontes wird beschrieben, welche der Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz sowie der jeweiligen Zielstellungen durch einen Arbeitsauftrag angesprochen wird. Dabei kann es der Fall sein, dass einem Arbeitsauftrag gleichzeitig mehrere Teilkompetenzen bzw. Zielstellungen zugeordnet werden. Und es kann der Fall sein, dass mehreren Arbeitsaufträgen gemeinsam die gleichen Teilkompetenzen und Zielstellungen zugeordnet werden. Unter der Maßgabe, inhaltlich und methodisch sinnvolle Lernarrangements zu beschreiben, durch die die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz praktisch gefördert werden kann, erwies es sich als nicht realisierbar, Lernarrangements zu beschreiben, durch die insgesamt nur eine einzige Teilkompetenz und bei denen jede Zielstellung durch genau eine einzige Aufgabenstellung angesprochen würde.

Hinweise zum Lernarrangement und Literatur- und Linkhinweise

Alle Lernarrangements weisen in verschiedener Hinsicht Besonderheiten auf im Hinblick auf Vorbereitung, Durchführung und die Folgezeit. Solche Besonderheiten, wie z.B. die jeweiligen Anwendungsfelder, die Reichweite bezüglich der Förderung zugeordneter Teilkompetenzen, notwendige lehrer- und schülerseitige Voraussetzungen usw. werden in Form von Hinweisen zum jeweiligen Lernarrangement beschrieben. Ausgewählte Literatur- und Linkhinweise zeigen ergänzend Quellen auf, die der praxisorientierten Vertiefung und Ausweitung der durch die Lernarrangements aufgezeigten Ansätze dienen.

Materialien

Der letzte Teil jedes Lernarrangements versammelt Arbeitsmaterialien, auf die in den Arbeitsaufträgen verwiesen wird und die als Kopiervorlagen genutzt werden können.

4.2 Übersicht über die Lernarrangements

Im Folgenden sind die Lernarrangements nach Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen geordnet, jeweils mit einer kurzen Beschreibung des Themas versehen, in einer Übersicht zusammengestellt. Die Lernarrangements selbst sind in Form von Textdokumenten auf der beiliegenden CD-ROM zu finden.

4.2.1 Lernarrangements im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Interaktive Anwendung von Wissen und Medien (›Tools‹)«

Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen

01 Rollenspiel zur Demokratie und anderen Gemeinschaftsformen
Vergleich der Demokratie anhand exemplarischer Situationen mit anderen Herrschaftsformen im Hinblick auf die Aspekte der Regierungs-, der Gesellschafts- und der Lebensform

02 Kooperative Herstellung einer Menschenrechtegalerie
Herstellen einer Menschenrechtegalerie mit exemplarischen Erläuterungen

03 Kinderrechte kennen und verstehen lernen
Kennen- und Verstehenlernen zentraler Kinderrechte und Auseinandersetzung mit Kinderrechtsverletzungen

Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen

04 Diskussion zum Thema »Soziale Gerechtigkeit in der Schule«
Auseinandersetzung anhand einer Fallgeschichte mit einem exemplarischen Problem im Bereich des Themas soziale Gerechtigkeit

05 Durchführung einer Zukunftswerkstatt zum Thema »Demokratie in der Schule«
Durchführung einer Zukunftswerkstatt zum Thema »Demokratie in der Schule«

Systematisch handeln und Projekte realisieren

06 Durchführung eines Projekts zum Thema »Demokratisch handeln«
Planung und Durchführung eines Demokratieprojekts auf der Basis einer Recherche im Projektpool des Förderprogramms »Demokratisch handeln«

07 Erstellung eines Businessplans für eine nachhaltige Schülerfirma
Erstellung eines Businessplans für eine nachhaltige Schülerfirma, von der Geschäftsidee über Marktanalyse, Unternehmensplanung bis zur Projektplanung

Öffentlichkeit herstellen und Unterstützer akquirieren

08 Öffentlichkeit herstellen in der und für die Demokratie
Verständigung über die demokratische Relevanz und demokratische Ziele von Öffentlichkeitsarbeit sowie Kennenlernen unterschiedlicher Instrumente von Öffentlichkeitsarbeit

09 Planspiel Bürgerstiftung
Simulation der Sammlung von Mitteln und der Entwicklung von Verwendungsmöglichkeiten im Rahmen einer fiktiven Bürgerstiftung

4.2.2 Lernarrangements im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Eigenständiges Handeln«

Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen

10 Portfolioarbeit
Kennenlernen und Anwenden verschiedener Formen von Selbstevaluation und kontinuierliche Planung, Reflexion und Sammlung der eigenen Arbeiten

11 Lernwerkstätten
Vorbereitung und Durchführung von Werkstattunterricht im Sinne einer fächerübergreifenden Lernwerkstatt

12 Klassenrat
Einführung und Durchführung regelmäßiger Klassenratssitzungen in Eigenregie der Schüler mit Unterstützung des Klassenlehrers

Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen

13 Betzavta-Übung »Die Kunst, einen Kürbis zu teilen«
Erprobung und Reflexion demokratischen Aushandelns verschiedener Interessen, Bedürfnisse und Ziele

14 Konsense finden und herstellen
Kennen- und Anwendenlernen eines Konsensverfahrens zur gemeinsamen Lösung von Problemen

Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen

15 Kennenlernen der Agenda 21 mit »Flash Nature«
Kennenlernen von und Nachdenken über die Notwendigkeit und über Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns im Sinne von Nachhaltigkeit

16 Planspiel Kommunalpolitik
Realitätsnahe Simulation einer Gemeinde- bzw. Stadtratssitzung zur Frage »Schafft Umweltschutz Arbeitsplätze?«

Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren

17 Diskussion moralischer Dilemmageschichten
Diskussion moralischer Dilemmageschichten nach der auf Lawrence Kohlberg zurückgehenden Methode der Dilemmadiskussion

18 Win-Win-Kooperationen
Verständigung über und Analyse von Win-Win-Kooperationen, insbesondere zwischen Schule und kommunalem Umfeld

4.2.3 Lernarrangements im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie »Interagieren in heterogenen Gruppen«

Die Perspektive anderer übernehmen

19 Lehrstück »Wir gründen eine Dorfgemeinschaft«
Simulation einer Dorfgründung im Rahmen eines Lehrstücks

Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren

20 Kooperative Entwicklung von Werten demokratischen Zusammenlebens
Formulieren von und sich verständigen über grundlegende Werte demokratischen Zusammenlebens

21 Planung und Durchführung eines Deliberationsforums
Vorbereitung und Durchführung eines Deliberationsforums von Schülern für Schüler einer oder mehrerer Klassenstufen mit externen Experten und Politikern zu einem die Schule betreffenden oder einem allgemein politisch relevanten Thema

Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen

22 Rollenspielübung zur konstruktiven Konfliktlösung
Kennenlernen und Vergleich verschiedener Konfliktlösungswege sowie Erfahren, Erproben und Erkennen von Vorteilen von Gewinner-Gewinner-Lösungen (»Weg der Eule«)

23 Konflikttrainingseinheit »Nicht verletzende Ärgermitteilung«
Kennen- und Anwendenlernen der Kommunikationsmethode der »nicht verletzenden Ärgermitteilung«

Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen

24 Argumentieren gegen Intoleranz
Beschreibung von Vorurteilen, Feindbildern und Formen der Diskriminierung und Darstellung von Wegen des gemeinsamen Eintretens dagegen

25 Aktionen gegen Kinderarbeit
Sich informieren über Kinderarbeit und bewerten, auswählen bzw. entwickeln sowie realisieren von Aktionsideen gegen Kinderarbeit

26 Trainingsübung in Zivilcourage
Reflexion und Simulation von Möglichkeiten zivilcouragierten Handelns

Literatur

Audigier, F. (2000): Basis concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Strasbourg: Council of Europe Publishing. *http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_edc-oth-enl-t07.pdf*

Council of Europe (Ed.) (2003): Adapted texts on education for democratic citizenship and human rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Eurydice European Unit (Hrsg.) (2005): Citizenship Education at School in Europe. Brüssel: Eurydice. *http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/citizenship.pdf*

Himmelmann, G. (2005): Expertise zum Thema »Was ist Demokratiekompetenz«? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Entwurf vom 4.10.2005. Straßburg: Europarat. *http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Germany/Expertise%20zum%20Thema%20Was%20ist%20Demokratiekompetenz.PDF*

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris: OECD. *http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf*

Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Ed.) (2001): Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Rychen, D.S./Salganik, L.H. (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.