

Heft 96

■ **Demokratie lernen und leben**

Gutachten zum Programm von
Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und
Prof. Dr. Peter Fauser

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-934850-21-9

2001

"Demokratie lernen und leben"
Gutachten für ein Modellversuchsprogramm
der BLK

vorgelegt von

Wolfgang Edelstein

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

und

Peter Fauser

Friedrich-Schiller-Universität Jena

unter Mitwirkung einer Gruppe von Experten und Praktikern



Oktober 2001

Inhaltsverzeichnis

0	Vorbemerkung	6
1	Ausgangslage	8
1.1	Rechte Gewalt	8
1.2	Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit	9
1.3	Gewalt in der Schule.....	10
1.4	Politikverdrossenheit.....	11
1.5	Zusammenfassung und Folgen	11
2	Elemente einer Analyse	12
2.1	Risikogruppen.....	12
2.2	Globalisierung und Wende	13
2.3	Markt und Medien	13
2.4	Komplexität der Politik	13
2.5	Elemente einer schulpädagogischen Analyse	14
3	Zwischenüberlegungen	16
4	Normativer Rahmen eines Modellprogramms "Demokratie lernen und leben"	17
4.1	Demokratie als Aufgabe und Ziel von Erziehung, Schule und Jugendarbeit.....	17
4.2	Demokratie als politischer und als pädagogischer Begriff	18
4.3	Demokratie und Schulentwicklung: Lernqualität und Schulqualität	20
5	Bildungsziele und Programmziele	21
5.1	Bildungsziele.....	21
5.2	Programmziele.....	22
6	Struktur des Programms	23
6.1	Erläuterungen zu Begrifflichkeit und Systematik: Module, Themen, Schwerpunkte	23
6.2	Die Elemente des Programms	24
6.2.1	Module	24
6.2.2	Themen	25
6.2.3	Schwerpunktbereiche.....	26
7	Module	27
7.1	Modul 1: Unterricht	28
7.2	Modul 2: Lernen in Projekten.....	31
7.3	Modul 3: Schule als Demokratie	34
7.4	Modul 4: Schule in der Demokratie.....	38
8	Thematische und institutionelle Schwerpunktbereiche	43
8.1	Schwerpunktbereich Gewaltprävention, Mediation, sozial-emotionales Lernen.....	44
8.1.1	Gewaltprävention	44
8.1.2	Sozio-emotionale Entwicklungsintervention und Peer Mediation.....	46
8.2	Interkulturelles Lernen - interkulturelle Kooperation	48
8.3	Schwerpunktbereich Grundschule.....	50
8.3.1	Programmrelevante Probleme in der Grundschule	50
8.3.2	Mögliche Lösungsansätze.....	52

8.4	Schwerpunktbereich "Berufsbildung"	54
8.4.1	Ausgangslage und Probleme	54
8.4.2	Lösungsperspektiven	55
9	Programmspezifische Bereiche professioneller Kompetenzerweiterung	56
9.1	Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der intrinsischen Motivation und der sozialen Kompetenz der Schüler	57
9.2	Förderung der sozialkognitiven Entwicklung: Perspektivenwechsel, soziomoralische Entwicklung und die Förderung "demokratischer Tugenden"	58
9.3	Training von Zivilcourage.....	60
9.4	Interkultureller Konflikt – Interkulturelles Lernen.....	62
9.5	Gewaltprävention und -intervention, Konfliktbearbeitung, Mediation.....	64
9.6	Projektdidaktik	64
9.7	Methoden und Elemente einer "Erziehung für die Zivilgesellschaft" (Civic Education).....	65
9.7.1	Kooperatives Lernen	65
9.7.2	Demokratisches Sprechen:	65
9.7.3	Leadership Training	65
9.7.4	Service-Lernen in Projekten	65
10	Schulentwicklung.....	66
11	Schema der Programmstruktur	69
12	Vernetzung, Kooperation und Qualifikation	69
12.1	Regionale Vernetzung	69
12.2	Dimensionale Vernetzung.....	70
12.3	Mediale Vernetzung.....	70
13	Dimensionen der Innovation	71
13.1	Demokratieerziehung: Innovationsprogramm mit systematischem und umfassendem Anspruch	71
13.2	Die Komplexität des Programms	72
13.3	Die Verbindung aus differentiellem und holistischem Ansatz	72
13.4	Bezug auf Schulentwicklung: Schule als "pädagogische Kultur"	72
13.5	Professionalisierung	73
13.6	Implementation und Synergie	73
13.7	Aktualität und Zukunftsrelevanz.....	74
14	Synergie mit anderen BLK-Programmen sowie Stiftungsprogrammen.....	74
15	Sicherung des Transfers	75
16	Zusammenfassende Übersicht über die Argumentationslogik	76
17	Evaluation	80
17.1	Zum Verständnis der Evaluation im Modellprogramm	80
17.2	Struktur und Aufgaben der Evaluation	81

17.3	Kriterien der Evaluation auf individueller und institutioneller Ebene	82
17.3.1	Die individuelle Ebene: Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen.	83
17.3.2	Die institutionelle Ebene: Demokratische Schulkultur als wesentlicher Aspekt der Schulqualität	84
17.3.3	Status und Verbindlichkeit der Programmziele	85
17.4	Berücksichtigung des lokalen und regionalen Handlungsrahmens	85
17.5	Design der Evaluation.....	86
17.6	Ablaufskizze für Evaluation, Rückmeldungen und Berichterstattung	88
18	Organisation und Steuerung des Programms.....	89
18.1	Komplexität des Programms.....	89
18.2	Auswahl von Projektschulen, Konstituierung von Schulsets, Pilotschulen und modulare Netzwerke.....	90
18.3	Programmträger.....	92
18.4	Länderübergreifende Koordinierungsstelle.....	92
18.5	Wissenschaftlicher Beirat	93
18.6	Lenkungsausschuss	93
	Verzeichnis der Experten	94
	Literaturverzeichnis	95

"Demokratie lernen und leben"

Umriss eines Modellprogramms

0 Vorbemerkung

Der folgende Text skizziert Grundlagen, Ziele und Arbeitsrahmen für ein Schulentwicklungsprogramm der BLK unter dem Titel "Demokratie lernen und leben". Das Programm soll auf die gravierend veränderte jugendpsychologische und jugendpolitische Lage in Deutschland eine pädagogische Antwort geben, die durch die spezifischen Möglichkeiten der Schule begründet ist. Die Schule erreicht potentiell alle Jugendlichen und verfügt damit über besondere Möglichkeiten, Jugendliche zu beeinflussen und zu prägen. Insofern kann die Schule mehr als andere Institutionen in der Adoleszenz zur demokratischen Erziehung beitragen und demokratisches Engagement von Jugendlichen mit ihren Mitteln pflegen und fördern.

Es besteht Einigkeit, dass es sich hierbei um eine grundlegende Aufgabe der Schule handelt, und dass es an bewährten Konzepten und Ansätzen für diese Aufgabe zwar nicht fehlt, dass diese aber qualitativ und quantitativ weder im Handlungsrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer noch in der pädagogischen Kultur der Schule allgemein hinreichend verankert sind und wahrgenommen werden. Es ist deshalb folgerichtig, "Demokratie lernen und leben" als Programm für die Schulentwicklung zu begreifen. Das Ziel des Programms muss es sein, die professionelle und institutionelle Entwicklung der Schule im Blick auf ihre demokratie- und jugendpolitischen Handlungs- und Erziehungsspielräume systematisch voranzutreiben.

Wenn wir am Anfang unseres Gutachtens die besondere demokratiepädagogische Stellung und Verpflichtung der Schule nachdrücklich hervorheben, so wollen wir mit derselben Deutlichkeit die zwiespältige, ja prekäre Lage ansprechen, in der sie sich als Institution der modernen Gesellschaft aufgrund ihrer strukturellen und systemischen Eigenschaften befindet. Einerseits gehört die Schule als staatliche Institution zu dem Autoritätskontext, den Jugendliche häufig als zu Opposition provozierend oder auch Handlungspotentiale lähmend und Lernen demotivierend erleben. Als Instanz, die Leistungsanforderungen repräsentiert und durchsetzt, die von vielen, besonders von bildungsfern aufwachsenden Jugendlichen aus objektiven und subjektiven Gründen in Frage gestellt, als sinnlos erfahren oder nur widerstrebend hingenommen werden, ist die Schule Teil des Problemzusammenhangs, der zu Demokratieverdrossenheit und jugendkultureller Rebellion ursächlich beiträgt. Andererseits bietet Schule jedoch wegen ihrer Universalität, wegen der pädagogischen Verpflichtung, sich jedem Einzelnen zuzuwenden, schließlich wegen ihrer Aufgabe, Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Sozialfähigkeit zu vermitteln, besondere Ressourcen und Chancen einer Erziehung zur Demokratie.

Man muss sehen, dass die unterschiedlichen fachlichen und überfachlichen Funktionen, Ziele, Aufgaben und Wirkungen der Schule nicht in einem spannungsfreien Verhältnis zueinander stehen, sondern teilweise auf konkurrierenden und sogar widersprüchlichen Zielen beruhen. So muss die Schule beispielsweise auf eine von Konkurrenz und Leistungswettbewerb bestimmte, zugleich aber auf Solidarität und demokratisches Miteinander angewiesene und verpflichtete Gesellschaft vorbereiten und dabei den ganz unterschiedlichen individuellen Erfahrungen und Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen gerecht werden. Hier im beschleunigten Wandel der Moderne stets aufs Neue eine vernünftige Balance zu suchen,

bildet eine wesentliche Zielsetzung der professionellen und institutionellen Entwicklung der Schulqualität, zu der auch das vorliegende Modellprogramm beitragen soll.

Besondere Bedeutung für das Modellprogramm hat das Verhältnis zwischen der grundlegenden Aufgabe der Schule, die mit dem Titel "Demokratie lernen und leben" angesprochen wird, und den krisenhaften aktuellen jugendpädagogischen und jugendpolitischen Entwicklungen – der Zunahme von Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit –, die seit dem vergangenen Jahr fachlich und öffentlich intensiv diskutiert werden. Das Modellprogramm der BLK bezieht sich ausdrücklich auf diese aktuelle Entwicklung. Es ist nicht zuletzt auch als Antwort auf diese Entwicklung zu verstehen. Wie in diesem Gutachten ausgeführt wird, wäre es dabei unangemessen, die Aufgabe, zur Demokratie zu erziehen, auf Prävention oder Intervention im Kontext dieser aktuellen Problemlage zu beschränken. Vielmehr kann "Demokratie lernen und leben" als das beste Mittel und das eigentliche Ziel bei der Auseinandersetzung mit diesen demokratiefeindlichen Erscheinungen aufgefasst werden. Den Vorgaben der BLK folgend setzt daher unser Gutachten bei einer Analyse der gegenwärtigen Krisenerscheinungen an und führt von dieser aktuellen und spezifischen Ausgangslage aus schrittweise zu einer mehr systematischen und umfassenden Perspektive der mit "Demokratie lernen und leben" bezeichneten grundlegenden Aufgabe der Schule und ihrer Entwicklung.

Hintergrund der Skizze sind mehrere Expertenberatungen (u.a. eine erste Expertenanhörung am 18.11.1999 in Berlin, an der Wissenschaftler und Vertreter aus den Bildungsverwaltungen von 8 Bundesländern teilnahmen), im Vorfeld erstellte Gutachten und Bestandsaufnahmen (vgl. Freudenberg Stiftung 2001), die Erfahrungen und Erkenntnisse aus schul- und jugendbezogenen Förder- und Entwicklungsprogrammen staatlicher und zivilgesellschaftlicher Träger. Die Vorarbeiten und Ergebnisse des von der BLK veranstalteten Kongresses "Für Demokratie - gegen Gewalt" vom 3. - 5. Mai 2001 in Berlin wurden systematisch ausgewertet (Expertisen, Arbeitsgruppen, Ergebnisrunden, Best-Practice-Ausstellung). Schließlich wurden die Ergebnisse der am 27.06.2001 in Berlin organisierten Diskussion von Fachleuten der Schulverwaltungen der Länder und Sachverständigen aus Wissenschaft und Praxis über eine Vorform dieses Gutachtens für die Abfassung der gegenwärtigen Version des Gutachtens systematisch einbezogen.

Das erste Kapitel des Textes skizziert die empirische Ausgangslage (Gewalt, Politikverdrossenheit und Rechtsextremismus) (1.), die im zweiten Kapitel hinsichtlich der Folgen und im Blick auf die pädagogischen Konsequenzen analysiert wird (2.). Im Anschluss an Zwischenüberlegungen zur Systematik der Analyse (3.) wird der normative Rahmen dargelegt, in dem das Modellprogramm steht. Darin wird Demokratie, der Verfassung und den Schulgesetzen entsprechend, als Aufgabe und Ziel von Erziehung und Schule begriffen. Entsprechend wird Demokratie als politischer und pädagogischer Begriff entfaltet und "Demokratie lernen und leben" als Programm für die Schulentwicklung begründet (4.). Daraus werden Bildungs- und Programmziele abgeleitet (5.). Die Kapitel 6 - 10 stellen die Struktur des vorgeschlagenen Modellprogramms dar. Kapitel 7 definiert dabei mit den "Modulen" die grundlegenden institutionellen Entwicklungsbereiche des Modellprogramms für die Schule. Unausgesprochen richtet sich die dabei konzipierte Systematik auf die "normalen" allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II. Diese generelle Perspektive berücksichtigt logischerweise die Grundschulen und die Schulen der beruflichen Bildung nicht spezifisch genug. Desgleichen erfasst eine solche schulpädagogisch allgemeine Entwicklungsperspektive noch nicht in hin-

reichendem Maß die besonderen aktuellen Problemfelder der Demokratieerziehung, wie beispielsweise "Gewalt" und "Rechtsextremismus". Die gegenüber der allgemeinen und systematischen Perspektive notwendige Erweiterung, Präzisierung und Konkretisierung wird daher in Kapitel 8 mit der Beschreibung thematischer und institutioneller Schwerpunktbereiche ergänzt.

"Demokratie lernen und leben" gehört zwar zu den rechtlich allgemein anerkannten Aufgaben der Schule, wird indessen nicht in hinreichendem Maß durch professionelle Kompetenzen und institutionelle Ressourcen abgesichert. Solche Kompetenzen und Ressourcen zu entwickeln ist deshalb ein wesentlicher Bestandteil des Modellprogramms. In Kapitel 9 erläutern wir die programmspezifischen Angebote professioneller Kompetenzerweiterung, in Kapitel 10 den Beitrag des Programms zur Schulentwicklung. Nach einer zusammenfassenden Übersicht über die Programmstruktur (11.) erörtern wir Aspekte der Vernetzung, Kooperation und Qualifikation (12.), der angestrebten Innovation (13.), der Synergie mit anderen BLK-Programmen (14.) sowie Überlegungen zur Sicherung des Transfers (15.). Darauf erfolgt die Rekonstruktion der Argumentationslogik des Gutachtens (16.). Schließlich folgen systematische Ausführungen zur Evaluation (17.) und ein Strukturvorschlag zu Organisation und Steuerung des Programms (18.). Ein Literaturverzeichnis und ein Verzeichnis der am Gutachten beteiligten Sachverständigen aus Wissenschaft und Praxis schließen den Text ab.

1 Ausgangslage

1.1 Rechte Gewalt

Anfang der 90er Jahre lenkte eine Welle von Gewaltakten, vor allem in Ostdeutschland, aber auch in Westdeutschland die Aufmerksamkeit auf eine offenbar zunehmende Radikalisierung rechtsextremer und fremdenfeindlicher Gruppierungen in der Jugendszene. Die Ereignisse in Rostock-Lichtenhagen und Hoyerswerda wirkten wie ein Fanal. 1999 erreichten die rechtsextremen Umtriebe und Gewaltakte eine neue Intensität. Im Oktober 1999 richtete die Friedrich-Ebert-Stiftung eine Tagung aus zum Thema "Erscheinungsformen von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit im vereinten Deutschland sowie mögliche Gegenstrategien". Bundestagspräsident Thierse nahm besorgt Stellung zu der Zunahme rechtsradikaler und gewaltbereiter Orientierungen (Süddeutsche Zeitung 29.10.99). Mit Sorge wird registriert, dass Neonazis immer brutaler vorgehen und die in der Szene geführte Gewaltdiskussion zunimmt (Tagesspiegel Oktober 1999, Wagner 1998, 1999). Im Jahre 2000 setzte sich die Eskalierung der Gewalttaten fort, es gibt wachsende Kritik der Medien am unzureichenden Engagement staatlicher Instanzen bei der Bekämpfung rechtsextremer und gewalttätiger Übergriffe. Der Berliner Tagesspiegel und die Frankfurter Rundschau veröffentlichten Informationen, die zeigen, dass staatliche Darstellungen der Opferzahlen rechtsextremer Gewalt unrealistisch und beschwichtigend sind. Während die Zahlen des Innenministeriums 26 Opfer nannten, wiesen die Zeitungen nach, dass seit den Anfängen zu Beginn des Jahrzehnts bis zu 114 Menschen Opfer rechter Gewalt geworden sind. Das Innenministerium korrigierte daraufhin seine Zahlen, blieb jedoch bis heute weit unter der von den Zeitungen genannten Zahl. Im Herbst 2000 beginnen die Öffentlichkeit und die Regierung umzusteuern. Initiativen gegen Rechts, Bündnisse für Toleranz und gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt werden unter Beteiligung oder auch auf Initiative von Bundes- und Länderregierungen aktiv. In vielen

Städten und Kommunen werden Handlungsprogramme "gegen Rechts" entwickelt, zahlreiche bürgerschaftliche Initiativen entstehen. Währenddessen eskaliert die recht Gewalt weiter. Weder staatliche Repression noch Bündnisse für Toleranz und Demokratie haben bisher vermocht, die Häufigkeit von Gewaltakten oder rechtsextreme Umtriebe wesentlich einzudämmen, ebenso wenig wie antisemitische Friedhofsschändungen und demonstrative Denkmalsbeschädigungen. Die Zahl der registrierten Delikte war im Jahr 2001 höher denn je zuvor in einem vergleichbaren Zeitraum. Dabei waren Propagandadelikte am stärksten vertreten. Rechtsradikale bis neonazistische Aufrufe mit bedrohlichen Implikationen sowie Organisationsappelle, z.T. weltweit und international verflochten, verbreiten sich unkontrollierbar im Internet.

1.2 Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

Insgesamt bleibt die öffentliche Wahrnehmung einstweilen auf den aktuell sichtbaren Vordergrund einer Entwicklung begrenzt, deren Umfang und Tiefenstruktur sich in der einschlägigen Literatur seit etwa 10 Jahren immer dichter und deutlicher abzeichnet. Danach wird ein demokratieverdrossenes, teils explizit antidemokratisches, ausländerfeindliches und teilweise antisemitisches Potential sichtbar, das mit unterschiedlicher Intensität und Ausprägung etwa 15 bis 30 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreicht (vgl. Sturzbecher 1997, 2001; Sturzbecher/Freytag 2000), dem Anschein nach geringer und unspezifischer in den alten, spezifischer und zahlenmäßig stärker in den neuen Bundesländern. Schwer einzuschätzen ist das Umfeld potentieller Unterstützer und Mitläufer; als nicht hinreichend geklärt erscheinen die soziale Komposition und der politische Organisationsgrad. Antidemokratische Gesinnung, autoritäre Einstellungen, gewalttätiger Habitus, der Gruppenkohäsion stiftende Gebrauch symbolischer Codes, nationalistische Ideologeme, eine aggressiv artikulierte Freund/Feind-Dichotomie verbinden sich zu einer Art *rechter Jugendkultur*. Mit Einheit erzeugender Musik und kollektivem Verhaltenshabitus übernimmt sie lokal die Definitionsgewalt in Jugendklubs, Schulen oder auch Stadtvierteln und wird dabei gelegentlich von akzeptierender Jugendarbeit zumindest indirekt unterstützt, wie es die Analysen des "Zentrums für demokratische Kultur" eindrücklich beschreiben (siehe zu verschiedenen Aspekten: Heitmeyer 1992, Heitmeyer u.a. 1992, Hoffmann-Lange 1996, Oepke/Kracke/ Noack 1997, Noack 1998, Noack/Wild 1998, Schnabel 1993, Wagner 1998, Willems 1993; zum Antisemitismus siehe Sturzbecher/Freytag 2000).

Der explizit demokratiefeindliche Rechtsextremismus hat derzeit eine beunruhigende Verbreitung insbesondere im Osten Deutschlands erreicht. Beunruhigend erscheint insbesondere der steigende Organisationsgrad. Der neueste Bericht des Verfassungsschutzes (Januar 2001) schätzt die Zahl organisierter rechtsextremer Skinheads, das heißt: den harten Kern der aggressiv antidemokratischen, rassistischen und fremdenfeindlichen Jugendlichen, auf etwa 10.000 Mitglieder. Im Jahre 2000 wurden über 4000 neonazistische Straf- und Gewalttaten gezählt. Aufgrund der Besonderheiten der Kriminalstatistik und der Unklarheit der Klassifikationen von kriminellen Handlungen, die in die Statistik eingehen, dürfte diese Zahl trotz der veränderten Aufmerksamkeit der Politik und der Institutionen eher eine Unterschätzung darstellen.

Beunruhigend erscheint das Alter der Beteiligten. Immer jüngere Kohorten schließen sich der rechten Jugendbewegung an. Der Zulauf beginnt bereits mit 13 Jahren. Das weist auf das Potential rechtsextremer Einstellungen in den Sekundarstufen hin. Die Beteiligung von

Hauptschülern und Berufsschülern (Oberstufenzentren) ist dabei erheblich intensiver als die von Gymnasiasten. Es handelt sich folglich auch um ein schichtspezifisches und bildungsspezifisches Problem (Hopf 1994). Auf jeden Fall sind vor allem Schüler (und junge Erwachsene) beteiligt. Die Schule sollte folglich den Rechtsextremismus auch als ihr Problem erkennen.

Existenz, Phänomenologie, Umfang und Bedrohlichkeit der fremdenfeindlichen, rechtsextremen, antisemitischen, rassistischen und zumindest in Teilen gewaltbereiten Jugendkultur sind empirisch eindeutig und hinreichend nachgewiesen (Bromba/Edelstein 2001). Belegt ist, dass es sich quantitativ in erheblich höherem Maße um eine ostdeutsche als um eine westdeutsche Erscheinung handelt: Alle einschlägigen Untersuchungen zeigen, dass alle Merkmale des rechtsextremen Syndroms in Ostdeutschland häufiger bzw. erheblich intensiver ausgeprägt sind als in Westdeutschland. Mehr als 50 Prozent aller Vorfälle und aller Gewalttaten mit rechtsextremem, rassistischem und fremdenfeindlichem Hintergrund haben sich in Ostdeutschland ereignet, wo gerade 20 Prozent der Bevölkerung leben.

Die politische und die öffentliche Aufmerksamkeit richtet sich aus naheliegenden Gründen fast ausschließlich auf die Verhältnisse im Jugendalter. In dieser Phase der Entwicklung treten die beobachteten Erscheinungen radikaler, rücksichtsloser und aggressiver auf, als dies in der Regel bei Erwachsenen der Fall ist. Doch bei allen Besonderheiten der rechtsextremen Jugendkultur und ihren spezifischen Ursachen und Bedingungszusammenhängen sollte deren Resonanz in der in erheblichem Umfang fremdenfeindlichen und teilweise rassistisch eingestellten Erwachsenenwelt nicht unterschätzt werden.

Die Forschungsbefunde zeigen, dass vor allem Fremdenfeindlichkeit in Deutschland weit verbreitet ist. Mehr als 50 Prozent der Befragten in Umfragen weisen Fremdenfeindlichkeit in mittlerer Ausprägung auf. Dabei sind die entsprechenden Variablen schichtspezifisch verteilt, die "Unterschicht" ist (mit etwa 22 % im Westen, 31 % im Osten) erheblich häufiger „deutlich ausgeprägt“ fremdenfeindlich als die Oberschicht, die Mittelschicht liegt mit entsprechenden Ausprägungen dazwischen. Insofern handelt es sich um eine Erscheinung "aus der Mitte der Gesellschaft".

Die schichtspezifische Verteilung des rechtsextremen, fremdenfeindlichen, rassistischen, in typischen Ausprägungen unverhohlenen neonazistischen Syndroms spiegelt sich in der differentiellen Auffälligkeit in den unterschiedlichen Schularten. In nichtgymnasialen Bildungsgängen (Haupt- und Gesamtschulen, berufsbildenden Einrichtungen) lassen sich etwa doppelt so viele rechtsextreme Schüler und Vorfälle bzw. doppelt so häufig intensive Ausprägungen auf den entsprechenden Einstellungsvariablen nachweisen als in gymnasialen Schulen und Schulzweigen, insgesamt im Osten erheblich häufiger als im Westen.

1.3 Gewalt in der Schule

Auch unabhängig von den Erscheinungen des Rechtsextremismus unter Jugendlichen wird seit Beginn der neunziger Jahre in der schulpädagogischen Debatte mit zunehmender Intensität das Problem der Gewalt unter Jugendlichen als ein Problem der Schule gesehen (Beutel/Fauser 1995, Schubarth/Melzer 1995, Tillmann u.a. 1999). Die Forschung belegt, dass Gewalttaten zwar nicht zum Alltag des bundesdeutschen Schullebens gehören. Sie zeigt aber auch, dass der alltägliche Kommunikationsstil in den Schulen in bedenklicher Weise

durch aggressive Formen verbalen Verhaltens geprägt ist (Tillmann u.a. 1999). Spezifische Determinanten dieses Aggressionspotentials sind zwischenzeitlich durch empirische Forschungen herausgearbeitet worden: Das Gewaltphänomen ist primär ein "männliches" Phänomen (Kraak/Eckerle 1999), das zu einer neuen Form geschlechtsspezifischen Erziehungshandelns oder zu einer neuen "Jungenpädagogik" herausfordert; die soziale Selektion im Schulwesen schlägt auf die Gewaltbereitschaft durch; schlechte Schüler sind häufiger in Gewalthandlungen verwickelt als gute; Opfer und Täter gehören meist einer "Gruppe" an und sind schwer unterscheidbar (Tillmann u.a. 1999). Schließlich: Schulklima, Lernqualität und Bereitschaft zur Aggression stehen in einem Korrespondenzverhältnis. Sowohl Melzer (2000) als auch Frindte/Neumann (2001) haben deutlich gemacht, dass didaktische, pädagogische und räumlich-ökologische Qualität der Schule mit Gewaltfreiheit an der Schule einhergeht. Diese Forschungsergebnisse fordern dazu auf, die Schulen pädagogisch zu stärken und Verbesserungen der Qualität des Lernens sowie der demokratischen Atmosphäre als Beitrag zur Erziehung (Fauser 1996) zu begreifen.

1.4 Politikverdrossenheit

Hinter der Erscheinung des virulenten, wenn auch quantitativ noch verhältnismäßig eingeschränkten Rechtsextremismus zeichnet sich das viel umfassendere und stark verbreitete Problem einer Abwendung von der Politik ab, das sich in einschlägigen Umfragen als Politik- und Parteienverdrossenheit bzw. als politischer Indifferentismus in erheblichen Teilen der Jugend zu erkennen gibt (Deutsche Shell 1997, 2000). Die "etablierten politischen Parteien", so Meier in seiner Analyse des "Politbarometers" der Forschungsgruppe Wahlen, "ihre Repräsentanten, aber auch die Demokratie (haben) in den letzten zwei Jahrzehnten, besonders aber nach der deutschen Einheit, erheblich an Ansehen verloren" (Meier 2000, S. 288). Als besorgniserregend erscheint dabei eine Entwicklung, die sich in Umfragen im Land Brandenburg zeigt: Bei einem allgemein abnehmenden Interesse an Politik gibt es "Hinweise auf ein steigendes politisches Bewusstsein unter rechtsextremen Jugendlichen... Während allgemein das Interesse an Politik unter deutschen Jugendlichen weiter sinkt, könnte unbenutzt am rechten Rand eine Politisierung von Jugendlichen stattfinden." (Sturzbecher 2001, S. 119; vgl. auch Sturzbecher 1997, Sturzbecher u.a. 1994, Deutsche Shell 1997). Das Phänomen ist nicht auf Ostdeutschland beschränkt. Weiß (2000) hat bei allgemein abnehmendem politischen Interesse bei Jugendlichen nur bei rechtsorientierten Jugendlichen ein zunehmendes politisches Interesse festgestellt.

1.5 Zusammenfassung und Folgen

Die Erscheinungen, welche die jugendpädagogische und jugendpolitische Ausgangslage des Programms "Demokratie lernen und leben" bestimmen, beruhen auf Wechselwirkungen zwischen langfristigen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen (Anomie aufgrund von Verunsicherung und Vereinzelung, Individualisierungsdynamik mit Intensivierung der Konkurrenzverhältnisse bei Schwächung institutioneller Bindungen) und synchron wirkenden gegenwärtigen Bedingungen. Dies sind u.a. konsumindividualistische Sozialisation durch Märkte und Medien; Verstärkung der Gewaltbereitschaft gewaltaffiner Gruppen durch visuelle Medien und rechte Musik; Gruppenkohäsion mit Kompensation individueller Schwächen. Relevant sind Effekte negativer Schulerfahrung für Gruppen, die Schule als sinnentleert, Lernen als nutzlos und Lehrer als ungerecht, desinteressiert oder feindselig erleben. Aus diesen Gruppen rekrutieren sich Rechtsextreme bevorzugt.

Eine besondere Rolle spielt die Prägung der Wende-Kohorte (der Geburtsjahrgänge von ca. 1975-1980), deren Identitätsbildung in der vulnerablen Jugendphase unter dem Eindruck des Zusammenbruchs bis dahin fester Institutionen, Sicherheiten und protektiver sozialer Regeln und demütigender Erfahrungen von Eltern und anderen Bezugspersonen stattfand. Diese Kohortenproblematik und ihr sozialpsychologisch bedingtes Weiterwirken über die betroffene Generation hinaus erklärt vermutlich die größere Anfälligkeit Ostdeutschlands für rechtsextreme Mentalitäten und Aktivitäten (Edelstein 2001).

Insgesamt ergibt sich also das Bild einer Wechselwirkung zwischen den Folgen langfristiger Modernisierungsprozesse, kurzfristig wirksamen sozialen Prozessen, einschließlich kohortenspezifischer Erfahrungen, und den differentiellen Dispositionen und Erfahrungen unterschiedlich anfälliger Individuen. Eine wesentliche Rolle spielt die Erfahrung von Demütigung und Anerkennung, besonders in der Schule. Strategien der Intervention und Prävention müssen diese Erfahrungskonstellation ansprechen.

Dabei wird die Lage von einer nachteiligen allgemeinen Bedingung beeinflusst: In der BRD gibt es, wie in Europa allgemein, eine weit verbreitete *Politikverdrossenheit* in der Jugend). Politik, das politische System, die Politiker sind für junge Leute teils suspekt, teils stehen die Jugendlichen ihnen desinteressiert oder auch ablehnend gegenüber (Torney-Purta u.a. 2001, Wilkinson/Mulgan 1995). Auf politisches Interesse im weiteren Sinn wird man bei einem Programm "Demokratie lernen und leben" folglich nicht setzen können. Anders verhält es sich mit dem Interesse und der Bereitschaft zum Engagement bei Projekten im Nahbereich. Folglich wird man, von den Erfahrungen der Jugendlichen ausgehend, in Schulen und Jugendarbeit Situationen gestalten, Lernprozesse aktivieren und Projekte einrichten müssen, die geeignet sind, Erfahrungen mit elementaren demokratischen Prozessen zu machen (Verhandeln, Kooperieren, Planen, Abstimmen, Entscheiden etc.), die verständnisintensives Lernen, moralisches Urteilen und verantwortungsvolles Handeln mit der Förderung von Überzeugungen eigener Wirksamkeit verbinden, um elementares ziviles Engagement und die Entwicklung einer "demokratisch orientierten" Handlungskompetenz anzuregen.

2 Elemente einer Analyse

2.1 Risikogruppen

Es gibt eine Anzahl unterschiedlicher Erklärungsansätze für die soeben beschriebenen Erscheinungen der Jugendkultur und ihrer Merkmale: Entpolitisierung und Verdrossenheit, rechte Radikalisierung, Dynamik von Ausgrenzung (Fremdenhass, Antisemitismus ...) und nach außen abgeschlossene kompakte und häufig aggressive Gruppen- und Cliquesbildung. Je nach theoretischer Herkunft, analytischem Schwerpunkt und spezifischem Gegenstand des Interesses setzen die Erklärungen in Anlehnung an Durkheim an der makrosozialen Dynamik (Edelstein 1995, 2000, Krettenauer 1998, Eckert/Willems 1996), an der familialen Sozialisation, besonders in belasteten Milieus (Noack 1999) oder an der Psychologie des Jugendalters (Noack 1998), an der Persönlichkeitsformation deprivierter Individuen (Hopf/Hopf 1997) oder auch an der Sozialpsychologie der Gruppe an (Eckert/Willems 1996), vorzugsweise an Kombinationen dieser Ansätze. Alle verweisen sie auf einen oder mehrere Aspekte der komplexen und dynamischen, doch zugleich fragmentierten Wirklichkeit, die in den Facetten der beschriebenen Phänomenologie einer politikindifferenten Jugendszene oder, wie

inzwischen allgemein anerkannt, in einer mittlerweile verbreiteten rechten oder rechtsextremen Jugendkultur (Wagner 1998) ihren Ausdruck findet.

2.2 Globalisierung und Wende

Der an Durkheims Anomiekonzept orientierte Makro-Mikro-Ansatz sieht im zeithistorischen Umbruch der Industriegesellschaft und des lebenslauforganisierenden Arbeits- und Berufsystems wesentliche Ursachen für den Verlust an Orientierung und Integration ins politische System. Mit dem Begriff der Globalisierung wird ein allgemeiner revolutionärer Strukturwandel des kapitalistischen Systems bezeichnet, der nicht zuletzt die Zukunftsperspektiven und Lebensverhältnisse von Jugendlichen verändert, die, anders als frühere Generationen von Schulabsolventen, vor einem veränderten und vielfältig unsicheren Arbeitsmarkt, hoch mobilen Berufsverläufen und ungesicherten Sozialsystemen stehen und folglich mit vergleichsweise unsicheren Zukunftserwartungen konfrontiert sind. Durch Umbruch und "Wende" und den Zusammenbruch des sozialistischen Systems und seiner das Leben dicht erfassenden Institutionen wird in Ostdeutschland die Reaktion auf die Globalisierung noch einmal regional verschärft. Dabei treffen fortwirkende Folgen eines autoritären Systems politischer Sozialisation (mit vereinzelt oppositionellen rechten Gruppierungen bereits in der DDR) auf die Folgen des jugendpolitischen Vakuums nach dem Zusammenbruch der institutionellen Ordnung, welche die politische Sozialisation der Jugend in der DDR gesichert hatte, sowie auf Anfälligkeiten aufgrund spezifischer Eigenschaften der familialen Sozialisation in der DDR, die sich in der Familie über die Wende hinaus fortsetzen.

2.3 Markt und Medien

Die Jugend stellt heute ein bedeutendes Marktsegment dar. Jugendliche sind von früh auf Adressaten von Medienkampagnen und Werbefeldzügen eines auf ihre Bedürfnisse getrimmten Marktes mit entpolitisierten Relevanzstrukturen, der sie zugleich als Konsumenten formt und erzieht. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen an bestimmten Marktsparten ist ökonomisch bedeutsam und kulturell folgenreich, indem Präferenzen nach und nach festgeschrieben werden. Viel weitreichender sind möglicherweise die Auswirkungen des Medienkonsums, der von der Kindheit ansteigend bis in das späte Jugendalter wesentliche Anteil der außerschulischen Wachzeit weltbildprägend und kulturwirksam besetzt: in den USA erfordert er bis zum Schulabschluss durchschnittlich mehr Zeit als der Schulbesuch (geschätzte 18000 Stunden bis zum 18. Lebensjahr). In einer neueren Schätzung wird angenommen, dass amerikanische Kinder und Jugendliche bis zum Abschluss der Sekundarschule in den Bildmedien bis zu 200.000 Gewaltakte sehen (Journal of Adolescent Pediatrics, 2000). Zwar gibt es mittlerweile ein durch Forschung gestütztes Wissen über Wirksamkeit und Wirkungsweise der elektronischen Bildmedien auf bestimmte Aspekte des jugendlichen Verhaltens (etwa Aggression und Gewaltbereitschaft, z. B. Clifford u.a. 1995, Howe 1983, Van der Voort 1986; in Deutschland auch Weiß 2000). Aber das immense Einflusspotential einer ikonisch eindringlichen und perfekt gemachten Ersatz-Welt ist bis auf meist elitär orientierte kulturkritische Analysen völlig unzureichend erforscht.

2.4 Komplexität der Politik

Die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte hat Politik selbst in ein extrem komplexes, sehr abstraktes Handlungs- und Wahrnehmungsfeld verwandelt, das sich von der subjektivi-

ven Erfahrung und vom Alltag immer weiter entfernt. Die für Jugendliche schwer durchschaubare Rolle der Verwaltung, die wachsende Distanz von den Institutionen, die über das Leben der Individuen aus großer Ferne bestimmen, die Abwanderung der Politik in überregionale Entscheidungszentren – zur EU in Brüssel oder zum IWF in Washington –, aber auch der Machtverlust der Politik zugunsten der Ökonomie verstärkt das Gefühl von Distanz und Ausgeliefertsein gegenüber einer professionell hoch spezialisierten und von den Bürgern als Expertenwissen wahrgenommenen Politik.

Hierzu gehört die extreme Komplexität der Politikmaterien (Rentenpolitik, Gesundheitspolitik, Arbeitsmarktpolitik usw.), über die "oben" verhandelt und "oben" entschieden wird, ohne dass "unten" ein Verständnis über den Streitgegenstand entwickelt werden könnte, obwohl doch jeder weiß, dass vitale Interessen der Bürger verhandelt werden. Dazu gehören die häufig unbegriffenen Frontstellungen, die Ohnmacht des politischen Bürgers angesichts weitreichender Entscheidungen, deren Folgen er weder durchschauen noch diskursiv anzudeuten Gelegenheit hat. All das führt zu einer häufig moralisierend oder auch zynisch bewerteten Dichotomisierung von "oben" und "unten", die oft mit materiellen Interessen der politischen Akteure gleichgesetzt und unter Korruptionsverdacht beobachtet wird. In der Folge droht jene Kontinuität der Politikerfahrung zu zerbrechen, die erforderlich ist, um die Distanz zwischen Nah und Fern, zwischen der eigenen Lebenswelt und dem politischen System zu überbrücken und die populistische Reduktion von Politik auf die Dichotomie von "oben" und "unten" zu verhindern. Eben dies aber wäre die Funktion einer politischen Bildung, die beides zum Ziel hat, das kluge Verständnis der Strukturen, Mechanismen und Institutionen, und die Integration der politischen Gesellschaft unter dem Primat der Gerechtigkeit. Dazu gehört die entschiedene Überzeugung, dass die Repräsentanten der Bürgerinteressen dem Urteil der Bürger unter Kriterien der Klugheit und Gerechtigkeit unterworfen sind.

2.5 Elemente einer schulpädagogischen Analyse

Eingangs wurde Anomie als Pathologie der Modernisierungsverlierer identifiziert. Verunsicherungen angesichts der Destabilisierung der Zukunftserwartungen an traditionell geregelte Lebensverläufe kommen als Folge der Transformation des sozio-ökonomischen Systems (z. B. Globalisierung, Krise der Arbeit, Krise der Sozialversicherungen) dazu. Diese tragen, insbesondere unterhalb des Gymnasiums bzw. der akademischen Bildungsgänge zu einer spürbaren Schulverdrossenheit bei, die Anomie und Zukunftsängste in ihren sozialen und mentalen Auswirkungen verstärken. Indem die über Schulabschlüsse vermittelten und durch Berechtigungen abgesicherten Rückbindungen schulischer Bildungsprozesse an Berufszugänge und Arbeitsmarkt gelockert und für die am wenigsten privilegierten Schüler häufig abgebrochen sind, verliert die schulische Arbeit vor allem für letztere ihre disziplinierende und zugleich motivierende Kraft. Als sinnlos und demütigend erlebte Lernprozesse tragen zu Schulverdrossenheit bei, nähren eine Kultur der Rebellion gegen die Normen der Erwachsenen, die zugleich als Normen der Humanität einer prosozialen Lebensführung und als Normen der Demokratie identifiziert werden. Gerade die antisoziale Rebellion bietet den unter Anerkennungsmangel leidenden Jugendlichen Erfahrungen eigener Wirksamkeit, welche die Schule ihnen versagt. Die sozialen und sozialpsychologischen Erfahrungen der "Wende" treten in Ostdeutschland kohortenspezifisch verstärkend hinzu. Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass die Dynamik von Erfolg und Misserfolg und die daraus resultierende Anerkennungsproblematik in den Schulen eine erhebliche Rolle spielt. Dabei handelt es sich um strukturell zentrale Aspekte von Schule und Unterricht, insbesondere von Leistungsbewer-

tung und Selektion. Für die Verlierer im Leistungswettbewerb gibt es insbesondere bei den in deutschen Schulklassen üblichen frontalen Unterrichtsformen und der Gruppenbezugsnorm der Leistungsbewertung wenig Kompensation demütigender Erfahrungen im Klassenzimmer. Diese Dynamik hat an der Genese von Schulverdrossenheit einen bedeutsamen Anteil. In empirischen Studien hat sich gezeigt, dass das rechtsextreme Potential sich nicht zuletzt aus dem schulverdrossenen Teil der Schüler der Sekundarstufe I und der berufsbildenden Schulen rekrutiert. Diese Schüler erleben die Schule negativ. Lernen wird häufig als sinnlos, die Curricula ohne Nutzen für das Leben erlebt. Das Vertrauen in die Lehrer ist gering, die Distanz zu diesen groß. Für viele, insbesondere für bildungsfern aufwachsende Jugendliche ist Schulerfahrung kein konstruktiver Beitrag zum Aufbau von Lebenssinn, von optimistischem Selbstvertrauen und Überzeugungen eigener Wirksamkeit.

Idealtypisch vereinfacht haben Jugendliche vor allem zwei Optionen, um auf Misserfolgserfahrungen und ihre Folgen zu reagieren: einmal Resignation und Depression, zum anderen Revolte und Rebellion. Die erstere ist die häufigere, die zweite die auffälliger Form. Die weit verbreiteten Formen eines medizinisch und psychologisch auffälligen und häufig pharmakologisch behandelten Schulstress haben wenig öffentliche Aufmerksamkeit erregt, die rebellischen haben eine intensive öffentliche Debatte angestoßen – allerdings unter weitgehender Aussparung des schulischen Ursachenkomplexes. Gerade die schulischen Erfahrungen müssten indessen in dieser Diskussion sorgfältig analysiert werden, weil die Ätiologie von Schulverdrossenheit und ihren Folgen für Therapie und Prävention maßgeblich ist.

Soweit Demütigungserfahrungen für Leistungsschwache ein strukturell verankertes Risiko der Schule darstellen, liegt das nicht zuletzt an jenen Organisationsprinzipien von Schule und Unterricht, die zugleich ein Defizit im Blick auf Gelegenheiten zu "Demokratie lernen und leben" konstituieren. Umgekehrt gilt, dass Gelegenheiten für verständnisintensives Lernen auf entwicklungsangemessenem Niveau, für praxisnahe Beteiligung an der Ausgestaltung des schulischen Handelns, schließlich für Erfahrungen der eigenen (wenn auch in objektivierender Einstellung möglicherweise eingeschränkten) Kompetenz in angemessenen didaktischen Settings (z. B. gruppenteiligen Aufgabenstellungen, kooperativen Vorhaben, individuellen Portfolios, diskursiven Verfahren der Sachverhaltsklärung, selbst oder gemeinsam verantworteten und arbeitsteilig bearbeiteten Beiträgen zu gemeinsamen Projekten etc.) *gleichzeitig der individuellen Entwicklung und der demokratischen Umgestaltung der Schule dienen*. Der individuellen Entwicklung kann die Schule durch Herausforderung der kognitiven Kompetenz in individualisierenden (differenzierenden) und kooperativen Verfahren dienen, die zur Stärkung eines optimistisch gestimmten Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) führen; der demokratischen Entwicklung dient sie durch systematische Einübung in diskursive, deliberative und kooperative Verfahren, die geregelte Kommunikation verbürgen, Meinungspluralität zulassen und die rationale Abwägung von Zielen, Mitteln sowie Ansprüchen auf Wahrheitsgeltung (Behauptung und Widerlegung) ermöglichen. Eine stärker handlungs- und praxisorientierte Pädagogik, wie sie in der reformpädagogischen Tradition und in der pragmatistischen Pädagogik (Dewey 1963) begründet wurde, dient zugleich der (individuellen) Entwicklung als Ziel der Erziehung, der Entwicklung des moralischen Urteils und der Entwicklung demokratischer Tugenden. Sie ist folglich zugleich gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert.

3 Zwischenüberlegungen

Demokratiepädagogisch oder demokratiepolitisch knüpfen sich an die hier skizzierte Situation unterschiedliche Deutungen. Die pessimistischeren Deutungen sehen die Verdrossenheit über Parteien und Politik als Symptom einer kaum aufzuhaltenden Entfremdung vom politischen System und, zumal unter dem Druck potentieller sozialer Belastungen, als Einfallstor für politikindifferente oder auch antidemokratische Einstellungen in erheblichen Teilen der Jugend und der jungen Erwachsenen. In der Konsequenz ergibt sich das Bild einer generellen und nachhaltigen Abwendung der nachwachsenden Generation von der Demokratie als politischer Lebensform, Gesellschaftsform und Regierungsform und des Verfalls von Systemvertrauen überhaupt. Argumente dafür bieten die Jugendstudien (Deutsche Shell 1997, 2000, Deutsches Jugendinstitut 1997). Andere sehen darin eine natürliche Relativierung des politischen Interesses in konsolidierten Demokratien, die politisches Engagement eher lokal und situativ mobilisieren. Schließlich leben demokratische Länder wie die USA mit starken lokalen Initiativen bei ausgeprägter Wahlabstinz. Es gibt freilich auch die Befürchtung, dass nur die Wahlabstinz in der jüngsten Wählergeneration Erfolge rechtsextremer Gruppierungen bei den Wahlen verhindert. Auf jeden Fall läuft die Entwicklung auf alarmierende Weise den Zielen der schulisch institutionalisierten politischen Bildung zuwider, die am Ziel starker und aufgeklärter Beteiligung in einem partizipatorischen Modell der Demokratie orientiert ist.

Bei aller Unterschiedlichkeit der hier genannten Deutungen zeigen die beobachteten Krisen und Umbrüche, dass Grundlagen von Erziehung und Sozialisation berührt sind, dass strukturelle Gründe der sozialen und ökonomischen Transformation bei den Modernisierungsverlierern verbreitet anome Reaktionen auslösen und spezifische Verarbeitungsweisen der "Wende" in bestimmten Gruppen die Bereitschaft zu einer Teilnahme an rechtsextremer Jugendkultur erzeugt haben (Bromba/Edelstein 2001). Die Ausbildung rechtsextremer, gewaltbereiter, rassistischer Einstellungen schließt bei den entsprechenden Gruppen eine oft aggressive Abgrenzung von der etablierten Politik und den Parteien als den Repräsentanten des politischen Systems ein. Die Transformation und Komplexitätszunahme des politischen Systems, die Abstraktion und Bedrohlichkeit der gesellschaftlichen wie auch der lokalen Probleme erzeugen Erfahrungen der Hilflosigkeit, Abwehr und Entwertung. Der "Kampf um Anerkennung" (Honneth 1992) wird in Gruppen potentieller Verlierer mit Mitteln geführt, die den bisherigen Konsens über politisch-moralische Ziele und legitime Mittel zur Disposition stellen. Große und repräsentative Gruppen ziehen sich politisch indifferent oder verdrossen aus einem Spiel zurück, in das sie ihre Interessen nicht mehr einbezogen sehen. Dass hier ein direkter Zusammenhang zutage tritt zwischen wachsender Gewaltbereitschaft und Rechtsextremismus einerseits und Demokratiefeindlichkeit andererseits muss geradezu als zwingend erscheinen, weil im Rechtsextremismus die grundlegende Wechselseitigkeit sozialer und politischer Anerkennungsverhältnisse außer Kraft gesetzt ist, auf denen Demokratie beruht. Umso dringlicher stellt sich freilich die Frage, wo die Gründe für das viel weiter reichende, vielleicht sogar vorherrschende Desinteresse an Politik in breiten Kreisen der Jugend liegen und wie sich die beobachtbare Erosion demokratischer Überzeugungen verstehen lässt.

Solche Überlegungen lenken den Blick über individuell, regional oder situativ ansetzende Analysen hinaus auf den historisch-politischen Wandel und die Demokratieentwicklung insgesamt, wie sie im sozialwissenschaftlichen Diskurs über die gesellschaftliche Modernisie-

rung und seit einiger Zeit auch in der Debatte über die Globalisierung und die "Risikogesellschaft" (Beck 1986) erweitert und verschärft zum Thema gemacht werden. Auch wenn der vorliegende Rahmen es nicht erlaubt, eine modernisierungstheoretische Analyse im Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen Gewalt und Demokratie und die Bedeutung dieses Verhältnisses für die Beziehung zwischen Jugend, Schule und Politik auch nur ansatzweise zu entfalten, so soll der damit bezeichnete theoretische und empirische Zusammenhang doch zumindest generell in Erinnerung gerufen werden. Was Jugend, Politik, Demokratie und Schule heute bedeuten, kann erst unter Berücksichtigung dieses Kontexts angemessen verstanden werden. Die Vorstellungen und Wertmaßstäbe, mit Bezug auf die wir Stand und Perspektiven der Demokratie, Aufgaben und Probleme der Schule oder Entwicklungslagen und Chancen Jugendlicher beurteilen, gründen auf normativen Prinzipien der Aufklärung und der Moderne. Die demokratische Moderne bildet zugleich den empirischen und den normativen Rahmen für das Verständnis und die Beurteilung der gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die wir gegenwärtig erleben. Diese Transformationsprozesse fordern eigene Funktionsbestimmungen der Schule, ihrer Bildungs- und Qualifizierungsziele. Dies ist indessen nicht die Aufgabe des vorliegenden Gutachtens. Dieses legt die geltenden Zielsetzungen im Rahmen bestehender Schulordnungen und Gesetze zugrunde. Wohl aber müssen wir den Nebenwirkungen und Nebenfolgen der Transformationsprozesse, die wir gegenwärtig erleben, auch im Rahmen der heute gültigen normativen Ordnung unser Augenmerk zuwenden. Die Zunahme von Gewalt und Rassismus, die Politikverdrossenheit, die Skepsis gegen grundlegende Gleichheitsnormen und universalistische Grundsätze der Anerkennung und Menschenrechte, die Abwertung des Fremden, die mit dieser Transformation einhergehen, fordern sehr grundlegende demokratiepädagogische Anstrengungen und rufen zu einer sorgfältigen Prüfung der demokratiepolitischen Aufgaben und Möglichkeiten der Schule auf.

4 Normativer Rahmen eines Modellprogramms "Demokratie lernen und leben"

Das Thema des Programms: "Demokratie lernen und leben" lässt sich als zusammenfassende Formel und Leitlinie für den Analyse- und Handlungsrahmen verstehen, innerhalb dessen die demokratiepädagogische Aufgabenstellung verläuft. Wir entwickeln den programmatischen Rahmen unter drei Aspekten:

1. Demokratie als Aufgabe und Ziel von Erziehung, Schule und Jugendarbeit.
2. Demokratie als politischer und als pädagogischer Begriff.
3. Demokratie und Schulentwicklung: Lernqualität und Schulqualität.

4.1 Demokratie als Aufgabe und Ziel von Erziehung, Schule und Jugendarbeit

Die Einrichtung des Modellprogramms "Demokratie lernen und leben" wurde vor dem Hintergrund der aktuellen Zunahme von Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und einer seit Jahren zunehmenden Politik(er)verdrossenheit und Politikdistanz bei Jugendlichen beschlossen.

Diese Entwicklung läuft auf alarmierende Weise den Zielen der schulisch institutionalisierten politischen Bildung zuwider, die am Ziel starker und aufgeklärter Beteiligung in einem partizipatorischen Modell orientiert ist. Die Distanzierung Jugendlicher von der Politik signalisiert ein zweifaches Problem: Einmal sind die Jugendlichen selbst betroffen. Der Rückzug ins

Private steht im Widerspruch zu den Zielen der persönlichen Freiheit, der Selbstständigkeit und Verantwortung, die das Modell aufgeklärter Beteiligung voraussetzt und die folglich der Erziehung zur Demokratie die Richtung vorgeben. Dazu gehört die Bereitschaft, sich für gemeinschaftliche Aufgaben auch öffentlich einzusetzen. Zum anderen hat die Distanz zwischen Jugend und Politik einen gesellschaftlichen Aspekt. Demokratie und Zivilgesellschaft sind auf das aktive Engagement der Bürger angewiesen. Der Rückzug eines erheblichen Teils der jungen Generation erscheint als politisch-gesellschaftlicher Verlust für die Zukunft der Demokratie und die Zukunft.

Das Programm "Demokratie lernen und leben" bezieht sich ausdrücklich auf diese Ausgangslage. Es ist daher nicht zuletzt auch als Antwort auf diese Probleme zu verstehen. Denn das "Lernen" von Demokratie, d.h. der Erwerb von Kompetenzen zum demokratischen Handeln und das "Leben" in der Demokratie, d.h. die Einübung in die Praxis demokratischer Lebensführung wird zugleich als das beste Mittel und eigentliche Ziel bei der Auseinandersetzung mit Rückzug und Demokratieverdrossenheit aufgefasst.

Zunächst seien zwei Aspekte besonders hervorgehoben. *Erstens* schließt die Perspektive, aus der das Programm entwickelt wird, die Überzeugung ein, dass "Demokratie lernen und leben" die *Überwindung von Gewalt* fordert und ermöglicht. Sie fasst insofern "Gewalt" und "Demokratie" als einander entgegenstehende Prinzipien menschlichen Zusammenlebens auf. "Demokratie" wird in ihrer umfassenden modernen Bedeutung als Qualität des gelebten Alltags sowie der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung begriffen, als Lebensform und als Verfassung, die sich am Anspruch humaner Verhältnisse misst und entsprechend den Verzicht auf (innergesellschaftliche) Gewalt fordert. Folglich beschränkt sich das Programm nicht darauf, eine Antwort auf aktuelle Krisentendenzen zu geben, sondern nimmt Aufgaben und Ziele von Erziehung, Schule und Jugendarbeit in Angriff, die den grundsätzlichen Bestimmungen einer demokratischen und rechtsstaatlichen Verfassung entsprechen, versieht diese Aufgaben und Ziele mit besonderem Gewicht und stellt sie in den Mittelpunkt gezielter innovatorischer Anstrengung.

4.2 Demokratie als politischer und als pädagogischer Begriff

Der *zweite* Gesichtspunkt betrifft den Sachverhalt, dass Demokratie gelernt werden muss. "Demokratie" bezeichnet eine historische Errungenschaft, deren Erhalt und Entwicklung – als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform – sich nicht von selbst ergibt, sondern von dem Wissen, den Überzeugungen und der Bildung aller abhängt. Demokratie wird erfahren durch die Verbindung von Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung. Diese Erfahrung bildet eine Voraussetzung dafür, dass Alternativen zur Gewalt wahrgenommen und gewählt werden können. Von dieser Erfahrung hängt zudem die Fähigkeit ab, Zugehörigkeit zu anderen und Abgrenzung von anderen als demokratische Grundsituation verstehen zu können und sie nicht mit blinder Gefolgschaft, mit Abwertung Anderer und mit Fremdenfeindlichkeit zu beantworten. Entsprechend bilden demokratische Verhältnisse auf den verschiedenen Ebenen des Umgangs und der Institutionen innerhalb und außerhalb der Schule die wichtigste, die grundlegende Vorkehrung gegen Gewalt. Gewalt und rechtsextreme oder fremdenfeindliche Tendenzen bei Jugendlichen sind stets auch Folge fehlender Erfahrung der Zugehörigkeit, mangelnder Anerkennung und ungenügender Aufklärung.

Folglich besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Demokratie lernen und Gewaltabstinz. Unter Experten herrscht Einigkeit darüber, dass mehr und besser abgestimmte und vernetzte Projekte und Programme innerhalb und außerhalb der Schule erforderlich sind, in denen Kinder und Jugendliche praktische Demokratieerfahrung erwerben und Fähigkeiten zur Vermeidung und Abwehr von Gewalt entwickeln können. Für die Bekämpfung akuter, krisenhafter Gewaltescheinungen bei Jugendlichen und in der Schule reicht es freilich nicht aus, allein auf langfristig angelegte Prozesse der Bildung und Erziehung zu setzen. Innerhalb und außerhalb der Schule müssen Möglichkeiten der Bildung, der Prävention und der Intervention hinsichtlich ihrer Grenzen und Unterschiede herausgearbeitet und aufeinander abgestimmt werden. Dies muss als generelle Zielsetzung auch für das Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" gelten. Besonderes Augenmerk muss dabei auf Ansätze und Reichweite von transferfähigem Erfahrungslernen gerichtet werden. Es ist eine Frage von großer Bedeutung in pädagogischer wie in politischer Hinsicht, ob und wie sich handlungsbasierte Erfahrungen und systembezogenes Wissen zu übergreifenden demokratischen und gewaltresistenten Einstellungen und Überzeugungen ("Tugenden") verbinden lassen.

Sowohl in politischer als auch in pädagogischer Hinsicht verbindet Demokratie die Generationen miteinander. Politik und Erziehung sind besondere Ausprägungen einer "generativen Praxis" (Fauser 1991). Beide sind auf Zukunft gerichtet und bedeuten in demokratischer Perspektive den oft schwierigen Versuch, in immer wieder erneuertem Wechselspiel der Generationen gemeinsam Probleme und Aufgaben wahrzunehmen, die für das eigene Verständnis von Kultur und Gesellschaft und für deren Zukunft maßgeblich sind. Dies ist freilich eine normative und kontrafaktische Aussage über Demokratie. Empirisch orientieren sich weder alle politischen noch alle pädagogischen Verhältnisse an einer solchen Maxime, und es ist durchaus nicht ungewöhnlich, "Demokratie" als Norm zwar für die Regierungsverhältnisse, nicht aber für die Erziehungsverhältnisse einzuklagen. Umgekehrt können auch in nicht-demokratischen Staatsverhältnissen demokratisch orientierte Subkulturen, zum Beispiel in der Familie, gedeihen.

Wenn unter den gegenwärtigen Bedingungen der Schule bzw. den institutionalisierten Bildungsprozessen selber der Auftrag erteilt wird, demokratische Verhältnisse zu sichern bzw. herbeizuführen, lassen sich daraus für die Schule und das Leben in der Schule eine Anzahl Bedingungen ableiten. So ist deutlich, dass die Erfahrung demokratischer Verhältnisse im Nahbereich, in Familie, Schule, Verein oder Betrieb eine Voraussetzung für Interesse und Bereitschaft zu demokratischem Engagement auch im Verhältnis zu Gesellschaft und Staat bildet. Dies gilt in herausragender Weise für die Schule, die schon formal die Aufgabe hat, demokratiekonstitutive Bildungsprozesse zu organisieren. Soll nämlich Schule für demokratische Verhältnisse oder Loyalität sorgen, muss sie zu allererst selber demokratische Verhältnisse als Erfahrung bieten – Erfahrungslernen der Demokratie als Lebensform möglich machen. Unabhängig von der formalen Struktur der Institution (die freilich noch anderen Imperativen genügen muss als dem Erlernen der Demokratie) muss die Schule folglich den wesentlichen formalen Normen einer demokratischen Ordnung genügen: der institutionell zwar kontrafaktischen, interaktional aber realen Gleichheitsunterstellung, dem Achtungsgebot, dem Demütigungsverbot, dem Reziprozitätsprinzip und dem Fürsorgeprinzip. Die Geltung dieser Normen hat Konsequenzen für die Struktur des schulischen Alltags, das pädagogische Leben und die didaktischen Prozesse in der Schule. Im Blick auf die in der Darstellung der Ausgangslage skizzierten Verhältnisse kommt der Schule folglich in besonderem Maße die Aufgabe zu, demokratie-verleugnende und demokratie-destruktive Bedingungen der Ju-

gendkultur durch schulspezifische Gestaltungsimperative und die funktionalen Leistungen ihres Aufgabenspektrums (Unterricht, Erziehung, Schulleben ...) zu bekämpfen und die konstitutiven Prinzipien des sozialen Zusammenlebens im Modus der Demokratie – Gleichheit, Würde der Person, Anerkennung – als regulative Prinzipien durchzusetzen. Als allgemeine Praxis des Zusammenlebens in der Schule stellt dies den Beteiligten und Betroffenen eine (alternative) Erfahrung zur Verfügung, die zugleich reale und normative Grundlagen für ein demokratisch geführtes Leben vermittelt. Die Einheit der realen Erfahrung mit der normativen Praxis kann sich in der Schule zu einem verständnisintensiven Lernen der Demokratie als Lebensform und als Theorie verbinden.

Demokratie bildet demnach eine Richtschnur sowohl für die Politik als auch für die Erziehung wie für ihr Verhältnis zueinander. Demokratie ist folglich eine Gestaltungsnorm von umfassender und grundlegender Bedeutung, eine besondere Qualität des Politischen und des Pädagogischen, die durch politisches wie durch pädagogisches Handeln immer wieder aktiv erneuert und praktisch verwirklicht werden muss. Um den aktiven, intentionalen Aspekt der Norm hervorzuheben, kann deshalb durchaus sinnvoll von "Demokratiepolitik" und von "Demokratiepädagogik" gesprochen werden, und, im Blick auf das Programm "Demokratie lernen und leben", von demokratiepolitischer und demokratiepädagogischer Schulentwicklung. Die Komplexität des Sachverhalts beruht auf den faktisch komplexen Entwicklungsbedingungen der Moderne und dem ebenso komplexen Verhältnis von Politik und Pädagogik. Mit dieser Komplexität hat das vorliegende Programm zu rechnen – auch wenn die Idee, die das Programm leitet, einfach ist, nämlich die demokratische Verbesserung schulischer und außerschulischer Erziehung und Bildung.

4.3 Demokratie und Schulentwicklung: Lernqualität und Schulqualität

Das Programm "Demokratie lernen und leben" nimmt die Schule unter einer spezifischen, nämlich demokratiepädagogischen Perspektive in den Blick und fasst Demokratie als Qualität und als Aufgabe der Schule auf. Demokratie soll als Qualität des gemeinsamen Lebens in der Schule erfahren werden und zugleich Gegenstand des Lernens sein. Will man Chancen und Schwierigkeiten der Schule angemessen einschätzen, muss man bedenken, dass die Schule nicht unabhängig ist von den komplizierten, ebenso chancenreichen wie riskanten gesellschaftlichen Transformationsprozessen der Modernisierung, sondern als Medium und Faktor der Veränderungen selbst ein wichtiger Teil dieser Prozesse ist. Darauf werden wir noch näher eingehen. Hier sei zunächst vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen festgehalten:

- Es gibt einen grundlegenden und empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Demokratieerfahrung und Gewaltverzicht: Wenn Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass in Schule und Erziehung Mitwirkung, demokratisches Handeln und Verantwortungsübernahme erwünscht sind und als wichtig anerkannt werden, sind sie für Gewalt und Rechtsextremismus weniger anfällig als Jugendliche, denen diese Erfahrung versagt bleibt. Die Schule verfügt hier also über eigene, grundlegende und nachhaltig wirksame Mittel und Möglichkeiten.

- Die Domäne der Schule sind langfristig angelegte Bildungs- und Lernprozesse. Sie muss zwar auf Gewaltsituationen unmittelbar antworten können und benötigt daher auch Methoden der Intervention und der Prävention. Das Ziel demokratischer Hand-

lungskompetenz, die Bildung verlässlicher demokratischer Loyalität und die Ablehnung von Gewalt erfordert indessen verständnisintensives Lernen: Das sind langfristig angelegte Lernprozesse, die Erfahrung, Handeln, Wissen und kritisches Urteilsvermögen miteinander verbinden. Möglichkeit und Qualität solcher Lernprozesse hängen ihrerseits von der Qualität der Schule als Erfahrungsraum und als Lernort ab.

- Zwischen Lernqualität und Schulqualität besteht ein direkter Zusammenhang. Dass dies für Schulleistungen im üblichen Sinne gilt, dass in guten Schulen auch gut und erfolgreich gelernt wird, ist selbstverständlich. Weniger klar ist, was Lernqualität und Schulqualität bedeuten, wenn der Blick sich darauf richtet, Demokratie zu lernen, mit wachsenden gesellschaftlichen und individuellen Unterschieden zu leben, auf Gewalt zu verzichten und Verantwortung zu übernehmen.

5 Bildungsziele und Programmziele

5.1 Bildungsziele

Wie bereits angedeutet, ist die Schule als "Medium" und als "Faktor" Teil der gesellschaftlichen Modernisierung und Demokratisierung. Sie wird von den Potentialen, Spannungen und Risiken der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung beeinflusst. Zentrale Probleme der Gesellschaft – Gerechtigkeit und Ungleichheit, ihre Ursachen, ihre Folgen, die Möglichkeiten des Chancenausgleichs ebenso wie die Notwendigkeit, Leistung zu fordern und gleichwohl Solidarität und Fairness zu wahren – sie sind auch strukturelle Probleme der Schule, und sie werden in der Schule auf sehr unvollkommene Weise bewältigt. Es wäre eine Illusion zu glauben, dass Schule gesellschaftlich verursachte Formen der Ungerechtigkeit vollständig ausgleichen könne.

Demokratie ist eine Daueraufgabe, die aus der stets neu entstehenden Spannung zwischen den Prinzipien der Demokratie und den tatsächlichen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen immer wieder neu bestimmt werden muss, eine beständige kritische Rekonstruktion, die ohne kritische Loyalität und kompetentes Handeln mündiger Bürger nicht möglich ist.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die für die Demokratie relevanten Bildungsziele der Schule bestimmen. Ihre Aufgabe besteht darin, Lernen zu ermöglichen, das die Ausbildung von *kritischer Loyalität* und *demokratischer Handlungskompetenz* zum Ziel hat. Erziehung zur Demokratie und politische Bildung fordern die Aneignung von politischem Wissen und die praktische Einübung in demokratisches und solidarisches Handeln. Diese grundlegenden und allgemeinen Aufgaben der Schule sind als Ziele in den Verfassungsbestimmungen und in den Schulgesetzen ebenso verankert wie in den Parteiprogrammen. In der schulischen Praxis sind sie gleichwohl häufig unerfülltes Desiderat. Andererseits gibt es neben der Schule keine andere Institution, die über Mittel und Möglichkeiten verfügt, diese Aufgabe nach Maßgabe eines pädagogischen Interesses wahrzunehmen. Eine faire Perspektive auf Chancen und Grenzen der Schule ist notwendig.

Schulen können die Ziele "kritischer Loyalität" und "demokratischer Handlungskompetenz" nicht leicht erreichen. "Politische Bildung" gehört zu den schulischen Randfächern, die Komplexität der Materie steht in krassem Missverhältnis zum zeitlichen Umfang des Unterrichts.

Die Ausbildung "kritischer Loyalität" und "demokratischer Handlungskompetenz" erfordert die nachhaltige Verbindung von handlungsentlasteter Reflexion und praktischem Tun. Was dies bedeutet und welche Möglichkeiten dazu bestehen, wird unten mithilfe des Konzepts "verständnisintensiven Lernens" dargelegt. Verständnisintensives Lernen findet indessen weder im Unterricht noch über den Unterricht hinaus in zureichendem Maß statt. Es steht als zentrales Programmziel im Mittelpunkt des Modellprogramms.

5.2 Programmziele

Im Folgenden werden die allgemeinen Bildungsziele "kritische Loyalität" und "demokratische Handlungskompetenz" im Hinblick auf das Modellprogramm konkretisiert. Dabei wird kritische Loyalität in diesem Text unter den Begriff der Handlungskompetenz subsumiert, denn in Wahrheit ist kritische Loyalität ein kognitiver und volitionaler Aspekt demokratischer Handlungskompetenz. Das Ziel der Handlungskompetenz wird lernpsychologisch untermauert und im Blick auf eine empirische Evaluation des Modellprogramms operational gefasst. Das Konzept "verständnisintensiven Lernens" liefert dabei ein zentrales, empirisch prüfbares Kriterium für die Bestimmung der Lern- und Schulqualität im Modellprogramm. Mit der Rede von "verständnisintensivem Lernen" gewinnen wir zudem Anschluss an die gegenwärtige Diskussion über Schulleistung im internationalen Vergleich. Damit ist, ausgehend von der von Dewey und den Pragmatisten entwickelten Konzeption, ein erfahrungsgeleitetes und Erfahrung vermittelndes Lernen gemeint, das sowohl den Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnis als auch die Entwicklung sozialer Regeln methodologisch steuert. Dieses Konzept ist seit den 1980er Jahren in neueren reformpädagogisch orientierten Schulentwicklungsprogrammen wie dem Programm des "Praktischen Lernens" und in der didaktischen Diskussion wiederentdeckt, aufgegriffen und fortentwickelt worden. Diesem Begriff des Lernens entsprechend fassen wir "kritische Loyalität" und "demokratische Handlungskompetenz" als Verbindung aus intelligentem und anwendungsbereitem Wissen, kritischer Urteilskompetenz und prodemokratischer Einstellung auf. Die pädagogisch-psychologische Lernforschung hat deutliche Hinweise darauf erbracht, dass schüleraktiver Unterricht in Form von Projekten, oder offener formuliert: durch projekt- und handlungsorientierte Formen des Lernens günstige Bedingungen für den Erwerb intelligenten Wissens schafft (Weinert).

Den genannten Bildungs- und Programmzielen entspricht also ein erweitertes Verständnis des Lernens. Die dominante Form des reproduktiven unterrichtlichen Lernens muss in diesem Bereich mehr noch als in anderen Sachbereichen um aktive und konstruktive Aspekte ergänzt und schüleraktiv transformiert werden, nicht zuletzt um die Schulung der Urteilskraft in diskursiven Prozessen zu fördern. Eine Schwäche des schulischen Lernens ist im Bereich der politischen Bildung, vielleicht mehr noch als in anderen Bereichen, eine vor allem text- und wissensbezogene Didaktik und die Konzentration auf Institutionen, die Jugendlichen als abstrakt und lebensfern gelten. Aus der Jugendforschung ist bekannt, dass Jugendliche wenig Vertrauen in Institutionen setzen und wenig Interesse für sie aufbringen. Verständnis für die Funktion und das Funktionieren politischer Institutionen setzt Erfahrung im Umgang mit mikropolitischen Prozessen im Nachbereich voraus, wo Schüler lernen können, ihre Positionen zu klären und gegen andere Positionen zu verteidigen, abzuwägen, Lösungen abzustimmen, über Handlungsprobleme zu verhandeln, zwischen unterschiedlichen Optionen zu wählen, den Sinn von Abstimmungen zu begreifen, Aufgaben und damit Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zu teilen, entsprechend "Macht" auszuüben und Einfluss zu

gewinnen, Ämter wahrzunehmen und sich für Handlungen in Ämtern zu rechtfertigen (Dewey).

6 Struktur des Programms

6.1 Erläuterungen zu Begrifflichkeit und Systematik: Module, Themen, Schwerpunkte

Mit der im folgenden beschriebenen Struktur des Programms wird ein professioneller und institutioneller Entwicklungsrahmen aufgestellt, der die Ausgangslage des Programms, seine Ziele, schul- und jugendpädagogische Erkenntnisse und Erfahrungen im Blick auf Innovationen und die besonderen gegenwärtigen Chancen, Probleme und Randbedingungen berücksichtigt. Ziel dieser Strukturierung muss es sein, eine Perspektive zu eröffnen, die eine effiziente Organisation der Entwicklungsressourcen im Hinblick auf die Entwicklungsziele des Programms ermöglicht. Wie für jedes schulpädagogische oder schulpolitische Entwicklungsprogramm, so gilt auch für das vorliegende, dass es Handlungsvorschläge für einen Wirklichkeitsbereich macht, der aufgrund seines permanenten Wandels und seiner vielfältigen funktionalen Wechselwirkungen extrem komplex ist und für dessen Beschreibung keine einheitliche Begrifflichkeit existiert. Wir haben uns, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Erfahrungen in anderen BLK-Modellprogrammen, für eine begriffliche und organisatorische Strategie entschieden, die einen Mittelweg sucht zwischen einem deduktiv-systematischen Vorgehen, wie es plakativ formuliert dem Muster einer "Reform von oben" entspräche, und einem pragmatisch-induktiven Vorgehen einer "Reform von unten". Wir verfolgen eine zugleich ressourcenorientierte und systematische Entwicklungsstrategie, durch die Möglichkeiten und Veränderungspotentiale der Schule "wie sie ist" im Hinblick auf die Ziele des Programms wahrgenommen und Qualitätsverbesserungen angeregt werden können.

Wie sind die von uns definierten Strukturelemente – Module, Themen und Schwerpunkte – zu verstehen? Empirisch ist zu sehen, dass demokratiepädagogisch relevante und innovationswirksame Entwicklungsvorhaben an Schulen, wie sie bei Best-Practice-Projekten inzwischen in großer Zahl vorliegen und analysiert worden sind, folgende gemeinsame Qualitätsmerkmale besitzen: Sie beschäftigen sich (a) verständnisintensiv mit demokratiepolitisch relevanten *Themen*, sie tun dies (b) über den üblichen Unterricht hinaus in *handlungs- und projektorientierten Lern- und Arbeitsformen*, und sie sind (c) in wesentlichen Bereichen der *institutionellen Organisation der Schule* verankert – oftmals verbinden sie den Fachunterricht mit Handlungs-, Präsentations- und Aktionsformen, die die Schule als ganze und die Schulumwelt einbeziehen. Im allgemeinen sind solche Vorhaben nicht durch institutionelle Entwicklungsprogramme "von oben" initiiert worden, sondern durch pädagogische Initiativen, das heißt durch die Entscheidung von Einzelnen oder Gruppen, sich mit bestimmten Problemen praktisch zu befassen. Die Wirkung solcher Vorhaben auf die Qualität des Lernens, das professionelle Handeln von Lehrern und die institutionelle Struktur der Schule, also der Schulentwicklungseffekt, ergibt sich zumeist als Folge aus der Art der Aufgaben und durch die projektförmige Struktur (Beutel/Fauser 2001). Handeln, das die Bearbeitung von demokratie relevanten Themen fordert, bleibt praktisch nie auf den Unterricht beschränkt, sondern führt darüber hinaus und kann so dauerhafte Veränderungen der professionellen Handlungskompetenz und der Institution anregen.

Von dieser Erkenntnis her gesehen, wäre es denkbar, das Modellversuchsprogramm – wie manche Wettbewerbe – strikt "induktiv" anzulegen und primär über *Themen* zu strukturieren. Stattdessen soll der Bedeutung der institutionellen Entwicklung als dem übergeordneten Ziel des Programms dadurch Rechnung getragen werden, dass wir mit den "*Modulen*" als den primären und zentralen Strukturelementen des Programms grundlegende *institutionelle Bereiche* der Schule in den Mittelpunkt stellen. Die Definition der Module folgt mit der Unterscheidung zwischen "Unterricht", "Schule als Demokratie" und "Schule in der Demokratie" deshalb der üblichen schulpädagogischen Sichtweise der Schule als Organisation mit gleichsam konzentrisch angelegten Handlungs- und Gestaltungsfeldern, deren Kern der Unterricht ist. Hinzu kommt als eigenes Modul das "Projekt". Damit soll einmal die professionelle und institutionelle Kultivierung dieser aus dem Pragmatismus stammenden didaktischen Großform im Modellversuchsprogramm als eigener Entwicklungsschwerpunkt eingerichtet werden. Denn sie ist besonders dazu angetan, partizipatorische, handlungsorientierte, erfahrungsbasierte und verständnisintensive Lern- und Arbeitsformen anzuregen. Zum anderen soll damit der Anspruch betont werden, dass Lernen in Projekten zu einem selbstverständlichen und differenziert ausgebildeten Bestandteil guter Schulkultur werden muss, weil Lernen in Projekten zum Aufbau von Kompetenzen führen kann, die nur auf diesem Wege erworben werden können und als didaktische Großform Auswirkungen auf die pädagogische Kultur der Schule im Ganzen hat.

Wenn das Augenmerk des Programms vor allem auf der institutionellen Entwicklung liegt, bedeutet dies jedoch nicht, dass den Themen geringe Bedeutung zukommt. Lernqualität und Schulqualität können nicht als solche entwickelt werden, sondern nur im Kontext relevanter Inhalte. Das Verhältnis zwischen "Modulen" und "Themen" soll daher auch mithilfe von Fortbildungsangeboten strukturiert werden, die den Schulen im Blick auf wichtige professionelle Anforderungen bei der Realisierung der Programmziele unterbreitet werden. Sie können schulintern der Entwicklung einzelner Schulen dienen oder schulübergreifend der Entwicklung bestimmter Programmdimensionen, die für eine Anzahl thematischer Projekte ("Themen") bedeutsam sind (z. B. soziomoralische Entwicklung; Strategien der Gewaltprävention; interkultureller Konflikt, s. unten). Insofern können sie auch auf Bedürfnisse regionaler oder überregionaler themenspezifischer *Schwerpunkte* bzw. Netzwerke antworten.

Wie schon eingangs erwähnt, hat die mit den "Modulen" und "Themen" angelegte Systematik vor allem die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II im Auge. Bei dieser Perspektive werden freilich die Grundschulen und berufsbildenden Schulen nicht genügend berücksichtigt. Auch erfasst die schulpädagogisch allgemeine Entwicklungsperspektive, wie sie in den Modulen zum Ausdruck kommt, nicht hinreichend besondere aktuelle Problemfelder der Demokratieerziehung, wie "Gewalt" und "interkultureller Konflikt", die Themen bestimmen, Schwerpunktbereiche bilden und ggf. Mithilfe von Fortbildungsmaßnahmen den modularen Zielen zugeordnet werden können.

6.2 Die Elemente des Programms

6.2.1 Module

Als *Modul* bezeichnen wir grundlegende institutionelle Entwicklungsbereiche der Schule, auf die sich die Innovationsziele des Programms richten. Wir unterscheiden dabei die vier Entwicklungsbereiche oder Module: *Unterricht*; *Projekte* als zentrale didaktische Handlungsform; *Schule als Demokratie*; schließlich *Schule in der Demokratie*, wobei insbesondere Formen

der Öffnung der Schule und der Kooperation der Schule mit der Jugendarbeit und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren Aufmerksamkeit gebührt. Die zwei erstgenannten Module sind vor allem auf Lernen im Sinne des Erwerbs von Wissen, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz ausgerichtet ("Demokratie lernen"), die zwei anderen auf Qualität der Schule als eines institutionell verfassten Erfahrungs- und Handlungsraums, auf die praktische Teilhabe an demokratischen Prozessen und Institutionen ("Demokratie leben"). Jedes Modul realisiert indessen sowohl Formen des Lernens als auch Lebensformen, wenn auch jeweils unterschiedlich dominant: So ist verständnisintensives Lernen in Unterrichtsvorhaben und Projekten zugleich anwendungsoffen und handlungsrelevant, also lebens- und erfahrungsbezogen. Partizipative Formen des schulischen Lebens werden sowohl die individuelle Reflexion des Handlungssinns anregen als auch in gemeinsamen Begründungsdiskursen Verständnis sozialer Regeln und Institutionen des Schullebens erzeugen.

Module dürfen nicht als trennscharf gegeneinander abgegrenzte Bereiche begriffen werden. Vielmehr handelt es sich um Entwicklungsschwerpunkte, in denen Schulen aktiv und innovativ sein und ihre Anstrengungen programmspezifisch bündeln und konzentrieren können. Schulen sollten sich mit ihren Vorhaben modulspezifisch verorten können, ohne deshalb auf innovative Aktivitäten in anderen Entwicklungsbereichen zu verzichten.

Die Zuordnung eines thematischen Vorhabens zu einem Modul sollte das Ergebnis eines Beratungsprozesses sein, an dem die Schule, der Projektkoordinator im jeweiligen Bundesland und die zukünftige Koordinierungsstelle mit ihrem Sachverstand beteiligt sein können. An übergreifenden Fortbildungsprogrammen sollten Schulen innerhalb pragmatisch gezogener Grenzen relativ unabhängig von der Zuordnung zu einem Modul teilnehmen können.

6.2.2 Themen

Themen repräsentieren inhaltlich konkretisierte Vorhaben, Lern- und Handlungsfelder, die den Zielen des Programms und pädagogischen Aufgaben in Schule und Jugendarbeit dienen. Der Sache nach können Themen in unterschiedlichen Modulen oder auch modulübergreifend sein. Es könnte sich programmstrategisch als günstig erweisen, verwandte Themen unter einem Modul zu verknüpfen. Dadurch kann hohe Flexibilität der Organisation mit einer Vielfalt inhaltlicher Optionen verbunden werden.

Dies kann an einem Beispiel erläutert werden. Als Vorhaben könnte eine Schule das Thema *Zusammenleben und Gewalt* aufgreifen und es dem Modul "Projekte" zuordnen. Die Schule könnte das Thema in unterschiedlichen Projekten spezifizieren und für die Schule programmatische Arbeitsvorhaben realisieren, z. B. Umgang mit Minderheiten; Umgang mit dem Freund / den Freunden; interkulturelles Lernen; Konfliktbewältigung; Mediation, Streitschlichtung. Es ist offenkundig, dass die Zuordnung zum Modul "Projekte" nicht ausschließt, dass ein Streitschlichtungsprogramm an der Schule Auswirkungen auf die Struktur partizipatorischer Mitwirkungsrechte an der Schule hat oder dass die schulinternen Angebote interkulturellen Lernens im günstigen Fall die Schule im Blick auf Teilhabe an einem interkulturellen Programm der Gemeinde öffnet. Weitere Beispiele für Themen schulischer Vorhaben: *Nachhaltige Entwicklung* (soziale, ökologische und ökonomische Aspekte zukunftsfähigen Lebens und Wirtschaftens, der Zusammenhang zwischen lokalen und globalen Entwicklungen) mit möglichen Zuordnungen zum Modul *Unterricht* oder zum Modul *Projekte*, je nach Präferenz bzw. Orientierung der Schule und ihren Vorstellungen von der Realisierung des

Themas; *Gesellschaftsgeschichte im Nahraum* mit der Aufgabe, etwa die Lokalgeschichte der vergangenen Jahrzehnte zu rekonstruieren, z. B. die Folgen des Ersten, dann des Zweiten Weltkriegs für die Gemeinde, der Nationalsozialismus und seine lokalen Machtstrukturen, das lokale Schicksal der Juden, Industrialisierungsgeschichte und Stadtgeografie. Auch dieses Thema könnte je nach der überwiegenden Orientierung der Arbeit dem Modul *Unterricht* oder dem Modul *Projekte* zugeordnet werden.

Beim Vorschlag eines Vorhabens könnte wie folgt verfahren werden: Die Schule schlägt ein thematisch orientiertes Projekt vor. Für das Projekt werden Ziele definiert, die seine Zuordnung zu einem der vorgeschlagenen Module rechtfertigen. Dabei kommt es darauf an, den Zusammenhang zwischen Thema und modulspezifischen Zielen operational zu definieren (d.h. durch den Entwurf eines Handlungsplans der Schule zu konkretisieren) und einsichtig zu machen. Aus der Darstellung der Schule sollte folglich hervorgehen, wie ein Thema dazu beiträgt, die individuellen Entwicklungsziele (bzw. die institutionellen Ziele) zu erreichen, welche die Schule mit der Wahl des Themas anstrebt. So lassen sich zugleich Kriterien für die Wirksamkeitsschätzung ("Evaluation") spezifizieren, die für eine schulinterne wie eine schulübergreifende Rückmeldung des Programmserfolgs notwendig ist.

6.2.3 Schwerpunktbereiche

Während *Module* Entwicklungsbereiche innovativer Prozesse und Strukturen sind, die Vorhaben der Schulen unter bestimmten Entwicklungszielen bündeln und *Themen* Sachverhalte darstellen, die durch ein Vorhaben innovativ organisiert werden, stellen *Schwerpunkte* übergreifende Kontexte für thematische Vorhaben in einem Modul zur Verfügung. Solche Kontexte können schulorganisatorisch bestimmte Strukturen sein (z. B. interkulturelle Konflikte in der Grundschule, Demokratieerziehung in der beruflichen Bildung) oder Problemkontexte, die mehreren thematischen Vorhaben gemeinsam sind (z. B. Organisation demokratischer Schulgemeinden, Kooperation von Schule und Jugendhilfe). Schulen dürften in der Regel thematische Vorhaben vorschlagen, deren Ziele im Rahmen eines Moduls definiert sind. Das Vorhaben kann dann im Rahmen eines (regionalen oder überregionalen) Schwerpunkts etabliert werden, der die Koordination von Angeboten zur Unterstützung des Vorhabens vereinfacht. Regionale Schwerpunkte können bereits vom Landeskoordinator gebildet werden, überregionale Schwerpunktbereiche könnten von der Koordinierungsstelle auf der Grundlage der Vorschläge aus den Ländern konstituiert werden.

Die Flexibilität und Variabilität in der Definition der Vorhaben lässt es sinnvoll erscheinen, die Auswahl der Projekte für die Teilnahme am Modellprogramm im Rahmen eines Prozesses vorzunehmen, der den Beteiligten erlaubt, ihre Interessen und Bedürfnisse miteinander abzustimmen. Die Schulen brauchen Spielräume und ggf. Beratung, um ihre Projektintentionen so zu entwickeln, dass sie sich einem Modul zuordnen können. Die Länder müssen die Möglichkeit haben, die Vorhaben im Rahmen von Schulsets zu organisieren. Die Koordinierungsstelle soll versuchen, die Vorhaben in einen Gesamtrahmen einzufügen, der eine Evaluation des Modellversuchsprogramms zulässt, aber auch je nach Bedarf themenspezifische, schwerpunktspezifische und modulspezifische Begleit- und Evaluationsforschung. Ohne solche Forschungsprozesse kann der Transfer über das Modellversuchsprogramm hinaus nicht gesichert werden.

Im Hinblick auf die Erfordernisse von Evaluation und Transfer wird folglich vorgeschlagen, bei jedem Vorhaben einer Schule dessen Beitrag zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenz, zur Entwicklung und Verbesserung der Lernqualität, schließlich zur Entwicklung der Schulqualität zu bestimmen. Kriterium für die Teilnahme am Modellprogramm könnte sein, die auf Themen und Module bezogenen Entwicklungs- und Innovationsziele der Schule explizit zu benennen und Schritte bzw. Mittel zu ihrer Realisierung soweit zu konkretisieren, dass eine Vorstellung davon entstehen kann, wie das Vorhaben im Prozess und nach Abschluss des Programms evaluiert werden könnte. In der Vorlauf- oder Anfangsphase des Programms sollte unter Mitwirkung der Koordinierungsstelle ein Kriterienkatalog entwickelt werden, der bei dieser Aufgabe eingesetzt werden kann. Dabei können auch die Erfahrungen mit dem Best-Practice-Ansatz bei der vom BMBF geförderten bundesweiten Bestandsaufnahme hilfreich sein.

Die Struktur des Programms ist absichtlich sehr flexibel. Fest liegen nur die modularen Ziele. Schulen müssen vor allem definieren, wie sie durch ihre Vorhaben diese Ziele zu realisieren beabsichtigen. Die Zielerreichung ist Gegenstand der Evaluierung. Für die Teilnahme am Modellprogramm sollte deshalb jeweils beraten werden, wie Schulen mithilfe der im Programm gebotenen Fortbildungs- und Trainingsangebote ihre modulspezifischen Ziele erreichen und gemeinsam mit anderen thematischen Projekten Schwerpunkte bilden können, die durch Vernetzung verbunden werden und sich in kooperative Gruppierungen einbinden lassen. Konkret könnte das Auswahlverfahren für eine Teilnahme am Modellprogramm so verlaufen, dass die ein thematisches Vorhaben vorschlagende Schule in Absprache mit dem Projektkoordinator des Landes und auf dessen Wunsch auch mit der Koordinierungsstelle den Beitrag des Vorhabens zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenz bzw. die Verbesserung von Lernqualität und Schulqualität definiert, wie sie in einem der Module, das für das Projekt maßgeblich ist, beschrieben sind. Bewerbungen um Teilnahme sollten die spezifischen, auf ein Modul bezogenen Entwicklungsziele des Vorhabens explizit benennen und die Schritte bzw. Mittel zu ihrer Realisierung ggf. unter Einbeziehung von Fortbildungsangeboten soweit konkretisieren, dass die Teilnahme am Programm unter dem gewählten Modul einleuchtend erscheint. Ein durch die Koordinierungsstelle entwickelter Kriterienkatalog und die Information aus dem Best-Practice-Ansatz bei der vom BMBF geförderten bundesweiten Bestandsaufnahme könnten den Prozess unterstützen.

7 Module

Es folgt eine Beschreibung der Module und ihre Veranschaulichung anhand konkreter Beispiele, die verdeutlichen, wie Module und Themen in konkreten Vorhaben miteinander verknüpft sind. Jedes Modul wurde durch drei Beispiele konkretisiert (das vierte durch vier), die zwei "schuldemokratischen" Module zusätzlich durch weitere konkretisierende Überlegungen. Die Beispiele sind der Sammlung von Best-Practice-Vorhaben entnommen, die zur Vorbereitung des Modellprogramms mit Mitteln des Bundes dokumentiert und aufbereitet wurden. Diese exemplarische Konkretisierung der Module soll als Hilfsmittel für die Definition und Auswahl von Programmvorhaben und für die Zusammenstellung von Ländersets dienen.

7.1 Modul 1: Unterricht

Demokratie ist ein schwieriges Konzept, das Lebensformen ("Demokratisierung"), Formen staatlicher Organisation und Strukturprinzipien (Normen und Regeln des politischen Urteils) umfasst. Unter Bedingungen von Risikogesellschaften und der Medialisierung der Politik tritt zunehmend ein Verlust der unmittelbaren Erfahrbarkeit der Demokratie ein. Demokratie als Lebens- und Staatsform ist daher heute mehr denn je auf eine systematische Einführung der nachwachsenden Generation, den Aufbau eines "Netzes von Vorstellungen" (Bergsträsser) angewiesen. Dieses Netz von Vorstellungen ist umschrieben durch Konzepte und Prinzipien wie Rechtsstaat, Sozialstaat, Föderalismus, Gewaltenteilung/Gewaltenverbindung, Volkssouveränität/Legitimation, Wahlen/Repräsentation, Mehrheitsprinzip, Minderheitenschutz, Macht/Herrschaft/Gewalt, Herrschaft auf Zeit, Opposition, Öffentlichkeit, Konflikt/Konsens u.a. Der angemessene Lernort, um hierfür intelligentes Wissen – eine kognitive Infrastruktur jenseits tagespolitischer Aufregungen und Konjunkturen – aufzubauen, ist kontinuierlicher Fachunterricht, aber auch der themenspezifisch fachübergreifende Unterricht in der Institution Schule. Hier sind Entwicklungsvorhaben in Modul 1 schwerpunktmäßig verankert.

Die Befunde der empirischen Unterrichtsforschung zu fachlichen Lernprozessen haben bei der Erfüllung dieser Aufgabe indessen erhebliche Defizite aufgewiesen. Nach wie vor gibt es Unterricht (freilich bei minimaler Stundenzahl in einem marginalen Fach!), der vor allem "träges" deklaratives Fakten- und Systemwissen als Vorratswissen aufbaut. Wolfgang Sander (o. J.) hat in diesem Zusammenhang vier "Beziehungsfälle" der Unterrichtspraxis ausgemacht:

1. Wissensfalle: "Hier gerät der Unterricht ... zur Wissensmast, zum Aufhäufen von Gebirgen aus Einzelinformationen, abfragbaren Kenntnissen mit einem Verfallsdatum bis zur nächsten Klausur, hinter oder besser unter denen der politische Problemgehalt verschwindet."
2. Moralfalle: "Der Unterricht wird zum oberflächlichen moralischen Rasonieren, zum gesinungsethischen Geplänkel, das nach Bedingungen und Konsequenzen des Handelns nicht mehr fragt."
3. Meinungsfalle: "Hier wird das Recht der Schülerinnen und Schüler auf freie Meinungsäußerung mit der Vorstellung verwechselt, man könne in der politischen Bildung im Grunde nichts hinzulernen."
4. Kontextfalle: "Das Politische materialisiert sich ja zumeist in bestimmten Sachzusammenhängen, mit denen man sich unvermeidlich auch beschäftigen muss, wenn man politisch urteilen will. Ganz ohne Kenntnisse der Gentechnik geht es eben nicht, wenn man sich ein begründetes Urteil zur Novel-Food-Politik der Europäischen Union bilden will. Hierin steckt ja auch eine beträchtliche Chance für den Politikunterricht, sich mit anderen Fächern der Schule zu vernetzen. Aber die Kontextfalle schnappt zu, wenn die politische Problematik hinter der Sachinformation verschwindet, wenn also beispielsweise in der Unterrichtseinheit über Drogen in aller Ausführlichkeit über Rauschwirkung, Abhängigkeitspotential und Gesundheitsgefährdung diverser Drogen informiert wird und die Frage,

ob und was denn die Politik sinnvollerweise in diesem Problemfeld tun kann, überhaupt nicht mehr oder nur am Rande thematisiert wird."

Die kognitive Strukturierung des Konzepts "Demokratie" gelingt nur selten: die Schüler sprechen von einem "Laberfach". Begrifflich wird die Komplexität des Demokratiekonzepts unterlaufen, indem z. B. falsche Analogien systemische Differenzen einebnen und so falsche Erwartungen aufbauen, die zu Enttäuschungen führen. Auf diese Weise trägt der Fachunterricht mehr zu Politikverdrossenheit bei als zum Aufbau politischer Urteilskompetenz.

Innovative Unterrichtsprojekte zum Demokratielernen müssen daher in einem Konzept verständnisintensiven Lernens verwurzelt sein. Dazu gehören für einen auf Verständnis der Demokratie gerichteten Unterricht mindestens folgende Bedingungen: (a) Selbständigkeit: "Es ist nicht erlaubt, den Schüler ... im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und dabei an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern" (Schörken). Hier verläuft die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. (b) Kontroversialität: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Optionen und Standpunkte dürfen nicht unterschlagen werden. Der Lehrer dürfte sogar die Korrekturfunktion haben, die Standpunkte und Optionen, die Alternativen kenntlich zu machen, die in der Klasse nicht vertreten sind. (c) Kompetenzerwerb: Selbständigkeit und Eigenarbeit der Schüler haben Vorrang vor den Formen des Belehrens. Denn Schüler müssen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die politische Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen. Verständnisintensives politisches Lernen ist folglich ein Beitrag zu einer Didaktik der Demokratie, d.h. ein Beitrag zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen.

Modul 1 dient dem Zweck, demokratieerschließende Inhalte als "Gegenstände" der Politischen Bildung (Politischen Weltkunde, Sozialkunde/Politik) in Form curricularer Einheiten bzw. didaktischer Vorhaben zu entwickeln und in einem auf verständnisintensives Lernen orientierten Unterricht entwicklungs(alters)adäquat und praxisrelevant zu vermitteln. Dabei geht es um die Abkehr von einem auf deklaratives Fakten- und Systemwissen angelegten Vorratswissen zugunsten von intentionalem, handlungsorientiertem und anwendungsbereitem Wissen. Ziel ist der Aufbau handlungsbezogener und praxistauglicher Kompetenzen, mit denen Jugendliche auf der Ebene elementarer politischer Gemeinschaften – Gruppe der Gleichaltrigen, Schule, Gemeinde – mit Transferwert für das spätere Leben und für größere politische Systeme etwas "anfangen", die sie also mit Sinnerfahrung verbinden können. Das Umsteuern von gedächtnisbetontem Systemwissen zu verständnisintensivem Handlungswissen dürfte eine nachhaltige Maßnahme zum Abbau von Schulverdrossenheit sein, und dies wiederum eine nachhaltige Strategie zur Eindämmung schulisch verstärkter Motive des Zulaufs zu rechtsextremen Gruppen. Erhebliche Anstrengungen sind erforderlich, um die für viele Schüler abstrakte und realitätsferne Darstellung politischer Sachverhalte in Formen sprachlicher, ikonischer und aktionaler Repräsentation (Bruner) zu übertragen. Entwicklungsangemessene Repräsentationsformen sind Voraussetzungen dafür, Motivation zu wecken, die ihrerseits Niederschlag in partizipativem, soziomoralischem und demokratischem Engagement finden kann. Diese Aufgabe erfordert die Orientierung von Unterrichtsvorhaben an drei Kernelementen einer Demokratiedidaktik:

- Sie sollen zur Stärkung und Differenzierung politischer Urteilsbildung beitragen – begleitend zu und vernetzt mit handlungsorientierten Projekten.

- Sie sollen Demokratie in ihren Ambivalenzen und Spannungen erfahrbar machen. Das Konzept des genetischen Lernens, wie es für den naturwissenschaftlichen Unterricht von Martin Wagenschein formuliert wurde, sollte für eine genetische und fallorientierte Demokratiedidaktik formuliert werden.
- Sie sollen die Selbstwirksamkeit der Schüler fördern, indem sie ihnen metakognitive Evaluationsinstrumente (Erkenntnisse über die eigenen Lernprozesse und die eigenen Wege zu demokratischem Engagement) zur Verfügung stellen. Anknüpfend an den Kernprozess politischer Bildung können dies kategoriale Netzwerke sein, die Begriffe für die Urteilsbildung bereitstellen.

Diese Aufgaben, die Formen der Elementarisierung der politischen Bildung ohne Preisgabe ihres Anspruchs implizieren, müssen gemeinsam von Fachexperten (Lehrern und Wissenschaftlern) unter Beteiligung von Experten der Lehrer(fort)bildung in Angriff genommen werden. Dazu gehören Mittel der Evaluierung bereichsspezifischer Entwicklungsfortschritte des Verstehens und des Urteils.

Beispiele

- (a) "Wählen mit 16". Jugendliche aus Sekundarstufe I erarbeiten in einem zwei Schuljahre und Wahlpflichtkurse "Politik" umfassenden Projekt zum Verhalten der Jungwählerschaft in ihrem Stadtteil eine Studie zur Wahlforschung. Empirische Sozialstrukturanalyse und Rekonstruktion früherer Wahlen erweisen den Zusammenhang von Sozialstruktur und niedriger Wahlbeteiligung. In Umfragen wird mangelndes Wissen über den Wahlprozess und über Politik unter jungen Leuten ermittelt. Die Simulation einer Bundestagswahl dient der Information über Wahlverfahren und der politischen Orientierung. Eine prominent besetzte Podiumsdiskussion zum Thema "Wahlrecht mit 16" schließt das Vorhaben ab.
- (b) Bewegte Geschichte. Ausgehend vom Geschichtsunterricht unternehmen Schüler jährliche Studienfahrten nach Auschwitz in Erweiterung der Arbeit am Themenkreis "Widerstand im Konzentrationslager". Schüler erarbeiten ein Theaterstück mit Szenen aus dem Häftlingsleben im KZ Buchenwald und eine Ausstellung. Parallel dazu produzieren sie in Kooperation mit verschiedenen Projektgruppen eine Video- und eine Fotodokumentation. Das Projekt, Ergebnis einer inzwischen zehn Jahre andauernden Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte, hat die ganze Schule erfasst und entfaltet über das erkundend-forschende Lernen hinaus künstlerische Ausdrucksformen in einer eigenständigen, interessenbezogenen Bildungsarbeit.
- (c) "Biologie-AG". Die ökologischen Projekte des Conrad-von-Soest-Gymansiums erwachsen aus einem fachlich gebundenen außerunterrichtlichen Angebot; Projekte und Kooperationen im Themenbereich "Biologie/Ökologie" sowie im Fachbereich "Geschichte" entstanden. Kooperationspartner sind städtische Behörden und Partnerschulen in Polen, Holland, Ungarn und Russland. Fachliche Kompetenz, professionelle Öffentlichkeitsarbeit und eine Vielzahl von Ergebnispublikationen stabilisieren die inzwischen auch kommunalpolitisch wirksame Projektarbeit, die mittlerweile profildbildend für die Schule ist.

Kommentar: Die drei Beispiele, mit denen wir das Modul "Unterricht" illustrieren, lassen grundsätzlich erkennen, dass und wie in demokratiepädagogisch wirksamen Vorhaben

Themen, Praxis- und Handlungsbezug und die Verankerung in institutionellen Bereichen miteinander verflochten sind. Bei diesen Beispielen werden Lerninhalte, die in Politik, Geschichte und/oder Biologie zum fachunterrichtlichen Standardrepertoire gehören, in dreifacher Weise didaktisch kontextualisiert, gewinnen dadurch die Qualität verständnisintensiven Lernens und werden zugleich für die Schulentwicklung wirksam: erstens durch fachliche Kontextuierung (im ersten Fall ist diese sozialwissenschaftlich, im zweiten zeitgeschichtlich, im dritten umweltpolitisch bestimmt); zweitens durch Handlungsbezug; drittens durch eine schrittweise vergrößerte Öffentlichkeit, die mit der Schule selbst beginnt und dann darüber hinaus in den kommunalen, regionalen und sogar internationalen Raum führt. Alle drei Vorhaben lassen sich auch dem Modul "Projekt" zuordnen und weisen klare Bezüge auf außer- und überunterrichtliche Bereiche auf. Gleichwohl bleibt – und dies begründet die Zuordnung zum Modul "Unterricht" – die Rückbindung an das primär fachlich zentrierte Lernen durchweg bestimmend.

7.2 Modul 2: Lernen in Projekten

Lernen in Projekten entspricht vielen der Erwartungen, die an eine Methodik verständnisintensiven Lernens geknüpft werden. Die individuelle Handlungskompetenz (und deren selbstwirksamkeitsförderliches Erleben) und der Aufbau sozialer und sozialkognitiver sowie politikpropädeutischer Kompetenzen werden durch selbstbestimmtes Lernen in Projekten gefördert. Dies geschieht freilich vor allem dann, wenn Projekte im Programm schulischen Lernens und im Leben der Schule nicht bloß die konventionelle Rolle spielen, die sie mittlerweile fast überall spielen: nämlich die eines zwar häufig für die Schüler interessanten, doch für das Leben in der Schule eher marginalen zusätzlichen Sonderprogramms. (Typisch dafür sind die vielfach eingeführten "Projektstage", häufig mit Ausstellungen der Schule oder festlichen Selbstdarstellungen verbunden.) Gemeint ist vielmehr das Projekt als didaktische Großform, die qualitativ und quantitativ ein Leben und Lernen in der Schule deutlich bestimmende Rolle spielen.

Verständnisintensiv sind Projekte, weil sie als zielorientierter kooperativer Prozess im Lichte einer auf Erkenntnis gerichteten Fragestellung Erfahrungen eines konstruktiv forschenden Lernens repräsentieren. "Politisch" gestaltet sich der Lernprozess angesichts gemeinsam verfolgter praktischer Handlungsziele, und dies umso mehr, je deutlicher Projekte handlungspraktisch orientierte "politische" bzw. mikropolitische Ziele verfolgen, in denen "Interessen" (d.h. engagiert vertretene sachliche Ziele) realisiert werden. Projekte können als fachspezifische, als fächerübergreifende oder als außerfachliche bzw. außerunterrichtliche Vorhaben angelegt werden.

Immer ist dabei eine planvolle und von der Sache her durchdachte, vor allem eine psychologisch nachhaltige (also lernintensive, prozessbetonende) *Projektdidaktik* ein entscheidendes Qualitätsmerkmal. Elemente einer solchen Projektdidaktik sind: planvolle Kooperation, Planung und Zielbestimmung durch die am Projekt Beteiligten, funktionale Arbeitsteilung unter gemeinsamen Zielen und gegenseitige Abstimmung individueller Handlungspläne. Dazu gehören explizite Strategien zielreichenden Lernens und Handelns, die Koordination individueller Beiträge, Kooperation in Gruppen, die Wahrnehmung von Gelegenheiten gegenseitiger Anerkennung, Gelegenheit zu öffentlicher Präsentation, nicht zuletzt eine prozessnahe Dokumentation und Leistungsbewertung. Hier stehen inzwischen bewährte und differenzierte Verfahren der Erfolgsbewertung für Individuen und Gruppen zur Verfügung, insbesondere im

Rahmen von sog. Portfolio-Bewertungen. Projekte zielen didaktisch auf exemplarische Erfahrungen produktiven Lernens in Verbindung mit individuellem Empowerment und berücksichtigen bei differenziertem Vorgehen und differenzierender Aufgabensteuerung individuelle Leistungsvoraussetzungen und Entwicklungsvoraussetzungen. Der Erfolg wird nicht bereits durch ein ansehnliches Projektergebnis verbürgt. Vielmehr sind der Kompetenzzuwachs einerseits, die Steigerung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbstvertrauen und handlungsbezogenem Optimismus bei den beteiligten Schülern Kriterien erfolgreicher Projekterfahrung. Sowohl die kognitiven als auch die affektiven Entwicklungsfortschritte lassen sich recht zuverlässig evaluieren.

Die Rolle der Lehrpersonen im Kontext von Projekten ist komplex. Sie müssen vor allem die Spannung zwischen den Zielen positiver Projektergebnisse (objektiver Erfolg) und pädagogischer Prozessqualität (Sicherung subjektiver Erfolge – Kompetenzzuwachs und Persönlichkeitsentwicklung) aushalten. Ersteres kann zu lehrerdominanten Strategien der Ergebnissicherung führen, in denen die Lehrperson mit ihrem überlegenen Sach- und Handlungswissen das Projekt und die konstruktiven Prozesse dominiert. Letzteres kann zu dem Missverständnis führen, dass Projekte *laisser-faire*-Veranstaltungen sind, die den Schülern unkontrolliert freie Hand lassen. Im Rahmen einer reflektierten, pädagogisch bewussten Projektdidaktik besteht die Aufgabe der Lehrperson indessen in einer bewussten, strategischen, intentional egalitären Partnerschaft, in der sie im Blick auf beide Typen von Projektzielen unter dem Primat der Schülerinitiative und im Rahmen einer geordneten Kooperation nach Maßgabe der situativen Erfordernisse kritisch und konstruktiv interveniert.

Methodische Ansätze projektdidaktisch reflektierter Aufgabenstellungen machen sich die objektiven Verlaufs- und Arbeitsbedingungen von Projekten zunutze, welche die strategischen Interventionen der Lehrperson herausfordern oder ermöglichen: (a) Initiierung und Initiierungsdiskurse; Projektplanung im Blick auf Ziele, Mittel und Wege; Zeit- und Ressourcenmanagement, einschließlich der sozialen Aspekte des Prozesses; Problemlösung; (b) pädagogische Führung im Projekt; Teamentwicklung und Mediation; individuelle und kollektive Kompetenzentwicklung; (c) Kooperation und Koordinierung im Kollegium, Leistungsbeurteilung für Individuen und Gruppen, Einzelleistungen und Gesamtperformanz, Elemente einer schulischen (programmspezifischen) Evaluation. Die Projektstruktur dient der Differenzierung der Lehrerrolle, fördert die Gelegenheit zu Kooperation zwischen Lehrkräften, begründet egalitäre Formen der Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern und hilft, die mechanisch fixierten und über Stundenpläne konsolidierten Alltagsformen der schulischen Arbeit durch Einsatz variabler und flexibler Arbeitsformen organisatorisch und interaktional zu überwinden. Für Schüler trägt die erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit in Projekten dazu bei, die Schule mit Bedeutung für das individuelle Leben auszustatten. Insgesamt bietet die Verbindung von politikrelevantem Thema und projektförmigem Prozess, also die demokratisch-kooperative Bearbeitung von gemeinsamen Themen und gemeinsamen Fragen eine besonders intensive Form der motivierten und motivierenden Realisierung von "Demokratie lernen und leben" in der Schule.

Für Prozesse des Lernens in Projekten gibt es, vor allem in den verschiedenen Projektwettbewerben unterschiedlicher Stiftungen, viele gelungene Beispiele fachspezifischer ("Geschichtswettbewerbe"), fachübergreifender ("Jugend forscht") oder auch speziell demokratiethematischer Projekte ("Demokratisch handeln" der Theodor-Heuss-Stiftung; "Jugend übernimmt Verantwortung" der Stiftung "Brandenburger Tor"). Letztere sind gut dokumentiert

und im Internet erreichbar, so dass sie als "Kompetenzforen" für Lernprozesse in Projekten zur Verfügung stehen.

Es ist freilich nötig, darauf hinzuweisen, dass auch viele dieser wohl gelungenen und erfolgreichen exemplarischen Projekte insofern Ausnahmen darstellen, als sie häufig Einzel- und Sonderleistungen von Lehrpersonen und Schülergruppen sind, die nicht das didaktische Programm einer Schule repräsentieren, auch wenn diese das Projekt nach Kräften fördert. Auf die das Schulleben bestimmende Funktion der Projekte kommt es indessen gerade an.

Beispiele

- (a) AG "Fairständnis". Schülerpartnerschaft mit einer Schule in San Salvador. Die Jugendlichen erwirtschaften Spendengelder und leisten Aufklärungsarbeit. Sie waren am Aufbau einer offiziellen Schulpartnerschaft beteiligt, die sich im Unterricht und im Schulprogramm niederschlägt. Die Schule bietet in der differenzierten Mittelstufe einen fächerübergreifenden Kurs an, der auf die Schulpartnerschaft zugeschnitten ist. Dabei stehen Themen und Lerngegenstände aus den Fachbereichen Spanisch und Erdkunde sowie Aspekte des Entwicklungsproblems im Mittelpunkt. Die Schüler leisten praktische Entwicklungshilfe. Durch die Arbeit an einem aktuellen Projekt und den Kontakt mit Menschen aus El Salvador wächst das Verständnis für die Entwicklungssituation in Lateinamerika. Die Jugendlichen haben maßgebliche Impulse beim Aufbau einer Nord-Süd-Schulpartnerschaft gegeben, die in der Entwicklung der eigenen Schule sichtbar wird (Einführung neuer Formen des Unterrichtens, Beitrag zum Schulprogramm).
- (b) "Tour de Deich". Schüler aus drei Schulen in Polen und Deutschland arbeiten gemeinsam ein Jahr an einem Projekt zur Erkundung der Oderregion und setzen sich intensiv mit historischen, geografischen und touristischen Aspekten auseinander. Gemeinsames Forschen soll Verständnis füreinander fördern. Bereits in sechs Gemeinschaftsprojekten haben die Realschulen zusammengearbeitet, die gemeinsame europäische Aufgaben beispielhaft in der ökologischen Situation der Oder und ihrer Deiche erlebbar zu machen. Das Projektvorhaben wurde an allen beteiligten Schulen in viele Unterrichtsfächer integriert, um fachliche Voraussetzungen für die Arbeit zu schaffen.
- (c) "Agenda von unten". Die Kinder erleben eine intakte Umwelt in ihrem Ökopark. Die konsequente, auf Nachhaltigkeit der Umwelterziehung orientierte Profilierung dieser Großstadtschule setzt sich auch in anderen ökologischen Bereichen fort. Die Schule wirkt in der Arbeitsgemeinschaft "Bildung für morgen" der Leipziger "Agenda 21" mit. Das Lehrerkollegium konzentriert sich auf das Bewusstsein für Bewahrung und Pflege der natürlichen Umwelt und die Bereitschaft, sich aktiv für die Bewahrung der Umwelt in ihrer Umgebung einzusetzen. Das Teilprojekt "Vom Ödland zum Ökopark", bei dem ein brachliegendes Gelände bei der Schule systematisch in eine ökologisch wertvolle Landschaft umgewandelt wurde, wird kontinuierlich fortgeführt und auf andere ökologische Bereiche erweitert (Umbau eines alten Gerätehauses zu einem Spiel- und Kräuterhaus). "Agenda 21" wird in der Schule für Kinder, aber auch Eltern und Lehrer, anschaulich und nachvollziehbar. Reizvoll ist zudem das Engagement und der Ideenreichtum, mit dem die Kinder an der Ausgestaltung des Ökoparks ihrer Schule seit Jahren arbeiten. Die Vielseitigkeit der Aufgaben hilft bei der Entwicklung von Teamgeist, das Langzeitprojekt fördert den Willen und die Fähigkeit zu Geduld und Beharrlichkeit. Zahlreiche Einzelprojekte ha-

ben im Laufe der Zeit Fachlernen und Erfahrungslernen zu einer neuen verbindenden Qualität gebracht. Schließlich sind die Aktivitäten um den Ökopark konsequent in weitere auf den Natur- bzw. Umweltschutz orientierte Maßnahmen eingebettet.

Kommentar: Auch für diese drei dem Modul "Projekte" zugeordneten Vorhaben ist die Verflechtung von Handlungsorientierung, Themen und institutioneller Einbettung charakteristisch. Anders als bei den Beispielen, die wir dem Modul "Unterricht" zugeordnet haben, stehen hier nicht Gegenstände des fachlichen Lernens, sondern eindeutig Handlungsziele oder Handlungsformen, Aufgaben und Probleme im Vordergrund, beim ersten Beispiel solidarische Hilfe, beim zweiten forschendes Erkunden eines ganzheitlichen Erfahrungsraumes, beim dritten ökologisch orientiertes Handeln und Gestalten und die Übernahme von Verantwortung. Aufgrund des Handlungsansatzes sind alle drei Vorhaben gleichsam an sich politisch, sofern sie sich auf die Mitarbeit an Aufgaben für das Gemeinwohl richten. Sie erzeugen so durch eigenes Handeln einen Erfahrungskontext, der auf fachlich vielfältige Weise zum Gegenstand des unterrichtlichen Lernens und Wissenserwerbs wird. Die Beispiele lassen zugleich erkennen, welche grundlegende Bedeutung praktisches Lernen dieses Typs über den Erwerb von Handlungskompetenz hinaus für den Aufbau kognitiver Strukturen auf der Basis von Handeln und Erfahrung besitzt.

7.3 Modul 3: Schule als Demokratie

Teilhabe an der Schule und Aneignung der Schule durch Schüler, Lehrer, Eltern und andere Akteure

Gefühle der Enteignung und Hilflosigkeit, der Unbeteiligung und Gleichgültigkeit sind bei Jugendlichen weit verbreitet, insbesondere bei solchen Jugendlichen, die in der Schule keine als erfolgreich anerkannte Karriere machen. Desinteresse an Politik (wie sie sich aus der Perspektive von Jugendlichen darstellt) ist in ganz Europa die überwiegende Haltung unter Jugendlichen (Politikverdrossenheit). Doch im Unterschied zur systemischen Politik sind Jugendliche in viel höherem Maße engagiert an politischen Projekten und Sachproblemen ("issues"), vor allem in der eigenen Lebenswelt. Großes Interesse herrscht z. B. an Teilnahme an Projekten, wie sie im Wettbewerb "Demokratisch Handeln" der Theodor-Heuss-Stiftung oder im Wettbewerb "Jugend übernimmt Verantwortung" der Stiftung Brandenburger Tor exemplarisch vertreten sind. Teilnahme an einem Projekt macht es zum *eigenen* Projekt. Insofern besteht eine funktionale und sachliche Überlappung zwischen den Modulen 2 und 3.

Die üblichen Modalitäten der schulischen Mitbestimmung im Rahmen der Schulverfassung sind demokratiepädagogisch wenig wirksam. Sie werden häufig als "aufwendiger Leerlauf" (Knab 1987) kritisiert, weil sie als formale Partizipation an Verwaltungsentscheidungen kaum substantiellen Einfluss auf die Gestaltung der Schulwirklichkeit nehmen können. Die Entwicklung von Partizipationsformen mit realem Einfluss auf die Lebenswirklichkeit, auf die Kultur einer Schule stellt eine programmatische Entwicklung der Schule zu einer aktiven Gemeinschaft dar, die in vielen Schulen längst begonnen wurde. Sie muss als eine nicht zu unterschätzende Aufgabe der *Organisationsentwicklung* begriffen werden und bedarf gegebenenfalls einer beratungsintensiven strategischen Planung. Wichtig ist dabei, nicht einzelne gelungene oder attraktive Modelle partizipatorischer Mitbestimmung zu kanonisieren, sondern eine Vielfalt funktional zweckmäßiger Formen der Teilhabe an Gestaltungsmacht und

Mitsprache der an der Schule Beteiligten auf allen Ebenen schulischer Praxis und institutioneller Organisation zu "erfinden" und zu fördern.

Bei der Entwicklung von Partizipationsformen mit realem Einfluss auf die Lebenswelt Schule geht es dabei keineswegs ausschließlich um Formen der Teilhabe für Schüler, obwohl von ihnen hier vor allem die Rede ist. Deren Teilhabe gewinnt durch die funktionale und aktive Teilhabe aller Akteure im Handlungsfeld der Schule jedoch erst an politischer Tiefe und erfahrungsprägender Kraft. Folglich erscheint es wichtig, an Schulen jeweils individuell und institutionell angemessene und spezifische Kooperations- und Mitgestaltungsformen auszuhandeln, die es Schülern, Lehrern, Eltern und ggf. anderen zivilgesellschaftlich oder kommunal ausgewiesenen Akteuren erlaubt, sich die Schule gemeinsam "anzueignen", diese im emphatischen Sinn zu "ihrer Schule" und Schule damit zu einem kommunalen und zivilgesellschaftlichen Mittelpunkt gemeinsamer Gestaltung und Verantwortung werden zu lassen.

Eine bloß quantitative Erweiterung der formalen Schülermitbestimmung (SV) bzw. Schülerrepräsentation in den Gremien einer Schule erfüllt nicht die Absichten der hier gemeinten politik- und demokratiepädagogischen Partizipation. Dazu gehört der stets zeit- und energieaufwendige Versuch, reale Mitbestimmung einzuräumen und im Rahmen mikropolitischen Prozesse, im Schutz zu entwickelnder Regeln und Prozeduren und nach Maßgabe von Entwicklungsalter und Funktionsverständnis der Inhaber von Teilhaberechten Macht abzugeben bzw. zu verteilen. Das Ziel ist, für die einzelne Schule eine republikanische Verfassung zu entwickeln.

Unter diesem Ziel gibt es mannigfache Formen und Möglichkeiten einer "konstitutionellen Praxis" der Selbst- und Mitverantwortung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft in verschiedenen funktionellen Gliederungen der Schule wie auch in ihrer Gesamtregelung. Das reicht von der selbstverantworteten (wöchentlichen) Verfügungsstunde mit gemeinsam ausgehandelten Regeln der Repräsentation, Leitung, Diskussion, Beschlussfassung, Beschlussüberwachung, Weiterleitung an andere oder höhere Gremien, bis zur Vertretung bzw. Beteiligung an weiteren Gremien und Regelungen der Kooperation mit ihnen.

Die Beispiele partizipatorischer Regelungen reichen freilich über die Klassenstunde oder die Jahrgangversammlung hinaus. Sie können die funktionalen Gliederungen der Schule (Stufen, Schulzweige) vertreten, verzahnen und umfassen, Schulparlamente oder Konferenzbeteiligungen begründen oder auch schuldemokratische Gemeinschaften im Sinne der "Just Communities" von Lawrence Kohlberg motivieren (Oser/Althof 1992, 2001, Oser 2001), die von Runden Tischen zur Verhandlung einzelner Probleme oder Konflikte oder zur Regulierung der Mitbestimmung in einzelnen Gruppen, Klassen oder Jahrgängen bis zur Regelung des gesamten Schullebens oder zur Bildung einer gleichsam parlamentarisch oder nach dem Modell der direkten Demokratie organisierten Schulrepublik reichen. Wichtig ist stets die funktionale Bedeutung, die reale Beteiligung am Leben und der Regelung der Institution. Die formalen dafür entwickelten, von den Beteiligten ausgehandelten Prozeduren, Regeln und Konstitutionen sind bedeutsame Elemente einer rationalen Kultur, sofern sie dazu dienen und regelhaft dazu gebraucht werden, Interessen zur Artikulation und Interessendifferenzen zur Aushandlung gelangen zu lassen. Sie tragen dazu bei, ein zugleich politisches und demokratisches Leben in der Institution diskursiv zu begründen, zu klären und zu verankern. Sie sind daher wesentlich für die institutionelle Verfassung, das "Klima", die Atmosphäre, in der demokratische Prozesse mit Sinn, nämlich Erfahrungssinn, gefüllt und demokratische

"Tugenden" als zivile und moralische Leistungen mit Handlungssinn ausgestattet, zugleich funktional und "exemplarisch" sein können.

Ein weiterer Typus zumindest potentiell partizipatorischer Projekte sind unterschiedlich weitreichende Formen der *Konfliktmediation* bzw. der Streitschlichtung, der zudem eine herausgehobene Funktion in der Gewaltbekämpfung an Schulen zukommt.

Die demokratiepädagogische Funktion dieser Partizipationsformen kommt zur Geltung im Blick auf die Aufgabe der Schule, für eine zivile und pluralistische Gesellschaft über kulturelle und politische Unterschiede hinweg zu erziehen, d.h. ein gemeinsames handlungs- und erfahrungsbasiertes Wissen darüber zu gewinnen, welchen praktischen Minimalkonsens eine Zivilgesellschaft braucht. Die Zivilgesellschaft lebt von der Überzeugung, dass unterschiedliche Lebensformen und Überzeugungen, Werte und Interessen gemeinsam konsentiert, d.h. als fair akzeptierte Spielregeln anerkennen und zur Lösung von Konflikten auch einsetzen.

Der Inhalt einer demokratischen "Erziehung zur zivilen Gesellschaft" ist die Vermittlung von Kompetenzen, die für die Partizipation und Teilhabe an zivilen Prozessen konstitutiv sind. Unmittelbar sind dies Fähigkeiten zur diskursiven Klärung von Interessen, Verhandeln von Dissens, Lösen von Konflikten unter Interessenausgleich; gemeinsames Planen und Durchführen von Projekten zur Lösung identifizierter Probleme – alles Kompetenzen, Befähigungen und Haltungen, die in partizipatorischer Praxis eingeübt werden. Dabei muss zwischen den Formen konsentierter Regeln und bloßen Routinen deutlich unterschieden werden. Als Verkörperung fairer Konsense wird die Gültigkeit von Regeln gleichsam stets neu erfunden, während die bloße Routine der Regelausübung ihr demokratiepolitisches Potential erstickt. Deshalb darf die Praxis nie zur bloßen Routine erstarren. Vielmehr muss sie stets konstitutive Praxis bleiben, die partizipatorisches Engagement immer wieder aufs Neue erzeugt. Ziel ist der überzeugte Einsatz (commitment) für die gewaltfreie Lösung von Konflikten und die informierte Überzeugung, dass für die Lebenswelt gegen alle Sachzwänge gerade im Rahmen von Institutionen stets auch politische Gestaltungsspielräume bestehen.

Beispiele

(a) Schulprogramm einer Hauptschule. Die Hauptschule befindet sich in einem sozialen Brennpunkt. Ausgehend von den besonderen Problemen der Schüler hat die Schule ein Programm entwickelt, das gezielt und umfassend in den Feldern Lebensbewältigung, Verhalten/Erziehung und Lernen wirksam wird: Eine demokratische Gremien- und Kooperationsstruktur ermöglicht Mitbestimmung und Autonomie, eine engagierte Schulsozialarbeit, die von systemischer Beratung bis zur Mediationsausbildung reicht, bietet Schülern Hilfe in Problemsituationen.

In der Schule bekannte Handlungsformen und Regeln kennzeichnen den Umgang miteinander. Ein reformpädagogisch inspiriertes Unterrichtsleben sowie begleitende Fördermaßnahmen prägen die Lernkultur. Neben Schulzirkus, Schultheater, Schulradio und Schulband bieten die Projekte "Bezahlte Arbeit für Jugendliche" (Schuleigener Spendenfonds für die Bezahlung von Jobs für arme Schüler) und "Schüler machen Politik" (Diskussionsveranstaltungen zu politischen Themen) weitere Möglichkeiten für das Engagement der Schüler.

Das Schulprogramm ist durch seine auf der Analyse der Situation aufbauende Interventionsmaßnahmen und Angebote für die Schüler ein Beispiel für eine kontextnahe und langfristig angelegte Perspektive der Schulentwicklung unter dem Blickpunkt des "Demokratie-Lernens". Mit sozialpädagogischer Beratung, Mediatorenausbildung und einer geordneten Form des Umgangs mit Problemen versucht die Schule, Konflikte gewaltfrei zu lösen. Organisierte Lernhilfe, die Bereitstellung von Schülerjobs sowie vielfältige Freizeitangebote wirken als Hilfe bei der Lebensbewältigung und damit zugleich gewaltpräventiv.

- (b) "Schule ohne Rassismus": SchülerInnen, LehrerInnen und technisches Personal der Schule haben sich verpflichtet, an ihrer Schule Gewalt und Hass zu verhindern. Dazu wurde ein Unterrichtsbereich "Verhaltenstraining" eingeführt. Die Schule setzt sich mit den Themen Demokratieerziehung und Gewaltprävention auf dreierlei Weise auseinander. Zunächst soll die Schulorganisation als Ganzes soweit wie möglich demokratisch gestaltet werden, indem das "Subsidiaritätsprinzip" zur Anwendung kommt. Entscheidungen werden nach Möglichkeit unter Beteiligung der von ihnen Betroffenen getroffen. So wurden zwei autonome Stufenkonferenzen für die Ober- bzw. Unterstufe eingeführt. Die Schulleitung versteht sich als Service- und Unterstützungsagentur. Inhaltlich wird der Rahmen für das "Verhaltenstraining" durch die Regeln der Aktion "Schule ohne Rassismus" vorgegeben, über deren Einhaltung die SchülerInnen, LehrerInnen und das technische Personal abgestimmt haben. Dabei geht es um die Verbesserung der Eigen- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf alle Formen von Gewalt. Um das Schulleben attraktiv zu gestalten, arbeitet die Schule auch mit außerschulischen Partnern zusammen. Die Schule bemüht sich in einem andauernden Prozess um die demokratische Gestaltung der Schulorganisation. Ziel ist es, Normen zu etablieren, die das friedliche Zusammenleben aller regeln.
- (c) "Schüler übernehmen Verantwortung". An der Schule suchen Schüler mithilfe ihrer Repräsentanten (Schülervertreter, Klassensprecher) und durch eigenverantwortliches Handeln das Schulklima zu verbessern und Gewalt einzudämmen. Im Zentrum des Projekts steht die Förderung selbstwirksamen Handelns bei Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die Stärkung der Potentiale innerschulischer Konfliktbewältigung. Die Schülervertreter führen mehrtägige Konferenzen durch, die sich mit dem Schulverfassungsgesetz, mit Rechten und Pflichten der Schülervertretung und mit Übungsszenarien zur Konfliktbewältigung beschäftigen. Jedes Jahr finden vier Trainings zur Deeskalation von Konflikten statt, an denen sämtliche Klassensprecher teilnehmen. Die Jugendlichen lernen Streit-schlichtung gemeinsam unter Anleitung ausgebildeter Moderatoren und ihres Vertrauenslehrers. Heute arbeiten Schülervertretung, Klassensprecher und Schüler stärker als in der Vergangenheit zusammen. Zweimal im Jahr lernen die Klassensprecher der siebten Klassen die Arbeit der Schülervertretungen auf dafür anberaumten Tagungen kennen. Sie überarbeiten dabei einen Satz von Handlungsregeln für das schulische Zusammenleben, das Schülervertreter vor fünf Jahren eigenständig entworfen haben und alljährlich verbessern: die "Versprechen an die Schulgemeinschaft". Diese Versprechen werden von den Schülern als Schulordnung anerkannt. Alle Schüler diskutieren zunächst die Formulierungen der Schülervertreter. Dann wird die ‚Schulordnung‘ per Unterschrift durch eine Mehrheit der Schüler legitimiert. Allen Schülern stehen die "Versprechen an die Schulgemeinschaft" jederzeit vor Augen, denn sie werden sowohl in den Klassen als auch im Schulhaus ausgehängt.

7.4 Modul 4: Schule in der Demokratie (Öffnung der Schule, Community Education und Service-Learning)

Formal bedeutet Öffnung der Schule im hier behandelten Kontext von Empowerment und Anerkennung von Schülern (und übrigens auch von Lehrern) die Erweiterung der unter Modul 3 beschriebenen Mitwirkung und Partizipation auf das kommunale Umfeld der Schule und außerschulische Akteure, nicht zuletzt Akteure der Jugendarbeit und Jugendhilfe, sowie, mit Bezug auf die berufsbildenden Einrichtungen, Akteure der Arbeitswelt. Eine solche Erweiterung entspricht einem Verständnis der Schule als einer im vollen Sinne "öffentlichen" Einrichtung, die zugleich staatlich und zivilgesellschaftlich verankert ist. Eine solche Vernetzung mit kommunalen und anderen Akteuren des lokalen Kontextes leistet einen Beitrag zur frühzeitigen Beteiligung der Schüler an konstruktiven Deliberations- und Projektplanungsprozessen im zivilgesellschaftlichen Kontext sowie zur Entwicklung von programmatischen Perspektiven für die Schule selbst. Ein wichtiger Partner der Schule, nicht zuletzt im Osten des Landes, sind hierbei Einrichtungen der Jugendhilfe. Formen des "*Community Service*" könnten die bisher nur in vereinzelt Projekten in Deutschland realisierten Möglichkeiten zu sozialem Engagement nachhaltig erweitern, bei einigermaßen flächendeckendem Erfolg mit positiven Folgen für die beteiligten Personen und für das soziale Klima im Lande. Damit würde das antisoziale Gewaltpathos der rechtsextremen Jugendkultur in Schranken gewiesen und dem anomischen Potential, das durch die Korrosion sozialer Bindungen freigesetzt wurde, das konstruktive Potential einer schulisch-kommunalen Verantwortungs- und Handlungsperspektive entgegengesetzt. Wenn Jugendliche aus einer solchen Perspektive ein Stückweit die gesellschaftliche Segmentierung überwinden können, die sie von sozial und ökonomisch relevantem Handeln ausschließt und ihnen der Zugang zu zivilgesellschaftlich sinnvollen Handlungsrollen eröffnet wird, dürften für einige der gefährdeten Jugendlichen manche der Motive entfallen, die sie in rechtsextreme Gruppen treiben, wo sie ihre partikuläre Anerkennung und Handlungssinn erfahren.

Aus der Natur der Sache stellt das hier beschriebene Modul vor allem auf die *Kooperation von Jugendarbeit und Schule* ab. Wenn "Demokratie lernen" neben innerschulischen Partizipations- und Gestaltungschancen auch heißt, Zugang zu Teilhabechancen außerhalb der Schule im zivilgesellschaftlichen Raum zu öffnen, stellen Jugendverbände und Jugendarbeit wichtige Orte dar, an denen Teilhabe erprobt und realisiert werden kann. Jugendverbände reklamieren nicht einfach nur ein politisches Mandat, sondern verstehen sich als Übungsfelder der Demokratie, wie im KJHG formuliert. Nach §11 KJHG soll Jugendarbeit "an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Deshalb wird in Absatz 3 des §11 ausdrücklich hervorgehoben: "Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner politischer, sozialer (...) Bildung." Nach §81 KJHG sind die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe ausdrücklich dazu aufgerufen, "insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung (...) zusammenzuarbeiten."

Jugendhilfe und insbesondere Jugendarbeit bieten Möglichkeiten zum Transfer des in der Schule Gelernten in den Alltag. Demokratische Lernerfahrungen aus der Schule können sich dann als nachhaltig erweisen und zu übertragbaren Kompetenzen führen, wenn sie auf außerschulische Lern- und Lebensbereiche ausgedehnt werden. Jugendverbände und Jugendarbeit bieten hierfür ein ideales Feld. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn Jugendhilfe

und Schule miteinander kooperieren. Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Projekten, im Unterricht und im außerschulischem Alltag ermöglichen die Einbeziehung und Weiterentwicklung neuer Lehr- und Lernformen, die insbesondere demokratische Kommunikations- und Aushandlungsprozesse erfordern und fördern. Sie kann darüber hinaus konstruktive und produktive Impulse für eine demokratische Schulentwicklung geben.

Es gibt bereits seit längerer Zeit Modelle der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, in denen es insbesondere um erweiterte Möglichkeiten von politischer Bildung, demokratischem Handeln und gesellschaftlicher Mitbestimmung geht. In einigen Bundesländern gibt es hierzu eigene Förderungsrichtlinien bzw. Modellprojekte. An diese Erfahrungen wäre anzuknüpfen. Bewährt haben sich insbesondere die Öffnung für Einblicke in lokale politische Entscheidungsprozesse und Organisationsstrukturen, in die sowohl der Sozialkunde- und Politikunterricht der Schule wie die kommunalen Erfahrungen der Jugendverbände einfließen. Die unterschiedlichen Zugänge zur Öffentlichkeit für Jungen und Mädchen sollten als Thema und Aufgabe der Demokratieerziehung und Erziehung zu politischer Beteiligung ernst genommen werden als in der Vergangenheit (vgl. Shell-Studie 2000).

In vielen Modellversuchen zur Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule sind auch neue Ansätze und erweiterte Zugänge für die Begegnung von deutschen und ausländischen Jugendlichen erarbeitet worden. (Kombination von Unterrichts- und Bildungsangeboten mit Reisen und Begegnungserfahrungen außerhalb der Schule).

Weitere Möglichkeiten der Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Schule demonstrieren folgende Beispiele:

- Lokale Betriebspatenschaften für Schulen zur Unterstützung arbeitsweltbezogener Projekte und Schülerfirmen, die zugleich einen Beitrag zur Vermittlung von Berufsfähigkeit liefern.
- "Senioren in die Schule" mit unterschiedlichen Aufgaben, etwa der Konfliktschlichtung und Mediation, der Information und Beratung, der Beteiligung an Unterricht und Projekten in Expertenrollen oder als "Lehrerassistenten".
- Vielseitige Möglichkeiten der Elternmitarbeit an konkreten Projekten der Schule.

Anregungen für die Umsetzung

Als wirksam für das Ziel "Demokratie lernen und leben" haben sich unterschiedliche Ansätze zu Kooperationen erwiesen, die als "Stadtteilschule", "Schule und Nachbarschaft", "Community Education" und "Service-Learning" bekannt wurden. Im einzelnen sind darunter zu verstehen:

- gemeinsame gemeinwesenbezogene Projekte von örtlichen Schulen und örtlicher Jugendhilfe;
- Eröffnung von Demokratieerfahrung ("Schul- und Jugendparlamente");

- Möglichkeiten zum Transfer dieser Erfahrung in den außerschulischen Alltag und den sozialen Lebensraum;
- gemeinsame Projekte von Jugendverbänden und Schulen im schulischen Unterricht (z. B. Projekte zur Begegnung von deutschen und ausländischen Jugendlichen, Partizipation und Mitbestimmung, Gestaltung von Stadtleben und städtischen Quartieren, Stadtplanung);
- gemeinsame Projekte von Jugendverbänden und Schulen im außerschulischen Bereich z. B. in der Jugendhilfeplanung, in der Freizeitstättenplanung, Erprobung neuer Partizipationsformen (z. B. "Jugendparlament"), generationenübergreifender Dialog;
- Schulklassen übernehmen Patenschaften für kommunale Aktivitäten in Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (z. B. Patenschaften für jüdische Friedhofspflege oder Engagement im sozialen Bereich, z. B. Altenpflege).

Es wäre wünschenswert, wenn sich Schulen und außerschulische Träger in der Vorbereitung zu einer Bewerbung für Modellversuchsprogramm „Demokratie lernen und leben„ miteinander abstimmen und dies in der Bewerbung deutlich machen.

Community Education

Community Education aktiviert Individuen, Gruppen, öffentliche wie private Organisationen, Schulen, Hochschulen und Unternehmen zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit, um Projekte zur Lösung von Problemen und zur Verbesserung der Lebensqualität in einer Gemeinde aufzunehmen und umzusetzen. Das geschieht durch die Mobilisierung und Vernetzung von physischen (z. B. öffentliche Gebäude), finanziellen (private und öffentliche Gelder) und personellen Ressourcen (z. B. Kompetenzen der Bürger). Community Education regt Bürger aller Altersstufen und sozialen Gruppen zur Verantwortungsübernahme in einer Gemeinde an und fördert die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Handlungskompetenz durch das Angebot von Initiativen und Trainingsmöglichkeiten, die Leadership-, Planungs-, Kommunikations-, Entscheidungs-, Problemlösungs- und Teamentwicklungs-Kompetenzen stärken sollen.

Zentrum der Aktivität sind häufig Schulen, die über die Unterrichtszeit hinaus als Sozial- und Kulturzentren Lernenden aller Altersstufen Möglichkeiten zu Bildung, Unterhaltung, Sport, Gesundheitsaufklärung, Arbeitsvorbereitung und Arbeitsqualifizierung bieten. Beispiele solcher Aktivitäten sind Elternbildungsprogramme, Elterninitiativen in Schulen, Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen zur Förderung der beruflichen Integration, intergenerationale Mentorenprogramme, Unterstützung der sprachlichen Bildung für Migrantenkinder. Eine mit der Koordination der Aktivitäten in der Community Education befasste Stelle (in Amerika häufig ein Community Education Director) identifiziert Probleme und Bedürfnisse innerhalb der Gemeinde, vermittelt Partnerschaften zwischen Individuen und Institutionen, gibt Unterstützung bei der Ressourcenbeschaffung, plant Aktivitäten und Programme auf der Grundlage der Bedürfnisse und Ressourcen, wirbt für Programme und führt Evaluationen durch. Bei Initiativen des Typs Community Education sollten Schulen und Institutionen der Jugendarbeit (Ämter und Vereine) sich über Aktivitäten verständigen und spezifische Formen der Kooperation und Koordination vereinbaren, die für die Entwicklung der Aktivitäten

und ihre organische Verbindung sorgen, ohne die beteiligten Institutionen und Personen zu überfordern.

Service-Lernen

Die Idee des Service-Learning, die inzwischen Einzug in die Schulprogramme und die Curricula vieler nordamerikanischer Schulen und Colleges gefunden hat, hat immer zwei Komponenten: Zum einen bedeutet Service-Learning Handeln in Form von Projekten zur Verbesserung der Lebensqualität bestimmter sozialer Gruppen in der Gemeinde; zum anderen umfasst Service-Learning immer auch die individuelle und gemeinsame Reflexion auf dieses Lernen durch Diskussionen, Tagebuch-Schreiben oder andere reflexive Aktivitäten in der Gruppe (Metakognitive Aktivität). Service-Learning definiert sich entsprechend durch das bewusste Zusammenspiel von problemlösendem und projektorientiertem Handeln mit der bewussten Reflexion der Lernerfahrung im Handeln.

Dieser in den USA bereits seit den 80er Jahren populäre pädagogische Ansatz steht in der auf Dewey zurückgehenden Tradition des "Lernens durch und für Erfahrung". Die Verbindung von affektivem Lernen durch soziales Handeln mit kognitivem Lernen durch reflexive Verarbeitung soll besonders wirksame Lernmöglichkeiten bieten. Conrad und Hedin haben sechs Merkmale effektiver Service-Programme identifiziert:

1. Die Projekte erzeugen realen Nutzen für die Schule und/oder die Gemeinde.
2. Schüler können im Rahmen der Projekte individuell Verantwortung übernehmen.
3. Die Projekte enthalten Aufgaben, welche die Fähigkeit zur komplexen Planung und zum kritischen Denken schulen.
4. Im Rahmen der Projekte können Schüler selbständig Entscheidungen treffen.
5. Im Rahmen der Projekte arbeiten unterschiedliche Generationen und soziale Gruppen im gegenseitigen Respekt gleichberechtigt zusammen.
6. Die Projekte bieten Gelegenheit zur systematischen und strukturierten Reflexion der Erfahrungen (Conrad/ Hedin 1982, S. 57)

Die Evaluation abgeschlossener Servicelearningprojekte hat ergeben, dass die Motivation der Schüler davon abhängt, ob das Projekt ein reales Problem oder soziales Bedürfnis der Kommune bearbeitet. Serviceprojekte nehmen sehr unterschiedliche Formen an und bewegen sich inhaltlich in einem weiten Rahmen. Dieser reicht von sozialen Programmen wie Aufbau und Umsetzung sozialer oder pädagogischer Betreuungsdienste bis zu ökologischen Programmen wie der Anlage eines Parks für die Gemeinde. Schüler sind dabei nie nur Ausführende des Projekts, sondern an Planung, Durchführung und Evaluation eines Projekts beteiligt. Sie erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, selbständig und im Team zu arbeiten und möglichst viele im Fachunterricht erworbene Fähigkeiten zur Anwendung zu bringen (z. B. Verfassen von Texten oder Anwendung von Kenntnissen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht). Das Service-Learning gehört nach Auffassung einer wachsenden Zahl amerikanischer Experten nicht in den extracurricularen Bereich, sondern, mit dem Ziel des Erwerbs von Bürgersinn (citizenship, Demokratie lernen), in den Bereich des Lehrplans (vgl. Barber 1992).

Das Konzept des Service-Lernens geht davon aus, dass die Bedeutung persönlicher Verantwortung nicht abstrakt vermittelt werden kann. Dagegen fördert Service-Lernen das Ver-

ständnis der sozialen Interdependenz und trägt zugleich zur Schaffung "sozialer Ligaturen" (Dahrendorf) bei. Es unterscheidet sich von sozialen oder karitativen Hilfsdiensten ("freiwilliges soziales Jahr", Zivildienst u.a.) durch die Wechselwirkung zwischen handlungsorientierter und reflexiver (pädagogischer) Ebene: Durch die gemeinsame Reflexion in der Schulklasse wird die in einem sozialen, ökologischen oder karitativen Projekt erworbene Erfahrung zu einer nachhaltigen Bildungserfahrung. Die Projektplanung wird projektbegleitend durch theoretisches und institutionelles Wissen über Demokratie (als Prozess, als Organisation, als Verfassung und Regelsystem, als Institution und Ordnung) ergänzt. Die kognitiven Erkenntnisse fließen in das Erfahrungswissen zurück, das im Projekthandeln erworben wird. Im Sinne der Konzeption der "kreativen Demokratie" nach Dewey soll Demokratie als Prozess erfahrbar und erkennbar gemacht werden, indem die Qualität sozialer Beziehungen und das Bewusstsein der Interdependenz von Rechten und Verantwortlichkeiten in Wechselwirkung miteinander treten. Dies aber ist die grundlegende Beziehung demokratischer Akteure. "If we cannot bond as citizens, we will bond in the name of race, ethnic origin or gender" (Barber 1992, S. 245).

Es ist unverkennbar, dass Prozesse des Service-Lernens enge Verwandtschaft mit den unter Modul 2 beschriebenen Prozessen des Lernens in Projekten aufweist. Dies weist erneut auf die Verbindung zwischen den Modulen hin, auf die wir noch zurückkommen werden.

Beispiele

- (a) "Schüler helfen". In Zusammenarbeit mit einem Freiwilligen-Zentrum vermittelt die Schule ehrenamtliche Tätigkeiten an Schülerinnen und Schüler. Die Arbeit in sozialen Einrichtungen und bei hilfsbedürftigen Personen wird sozialpädagogisch begleitet und in einem Wahlpflichtfach unterrichtlich aufgearbeitet. In Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen und Lehrern entstand an der Schule eine Projektgruppe, die mit Unterstützung von Kindergärten und Seniorenheimen der Region Arbeitsaufträge einwirbt. Die Aufnahme der Ehrenämter wird durch Sozialpädagogen des Freiwilligen-Zentrums begleitet, die sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Auftraggeber beraten. Derzeit sind ca. 100 Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 bis 10 als Helfer eingetragen. Zugleich wurde an der Schule ein Wahlpflichtkurs "Schüler helfen" eingerichtet, in dem ältere Jugendliche Medien entwickeln, um der nachrückenden Schüलगeneration das Projekt vorzustellen. In diesem Kurs soll zudem die kritische Reflexion der Erfahrungen mit diesem Engagement stattfinden. Das Ziel der Schule ist es, Jugendliche durch die Übernahme von Verantwortung für eigenständige Arbeit in ihrem positiven Verhalten zu stärken und "schwierigen" Jugendlichen Möglichkeiten zu positiven Leistungen und Erfahrungen der Anerkennung zu geben.
- (b) HAUEN ist DOOF, Verein für Gewaltprävention. "HiD - HAUEN ist DOOF" ist ein Verein zur Gewaltprävention, der mit Grundschulkindern Strategien zur Konfliktbewältigung erarbeitet. Er vermittelt Grundlagen zum Erlernen sozialer Kompetenzen wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, gegenseitige Toleranz und Akzeptanz. Sein Angebotspektrum erstreckt sich zudem auf entsprechende Weiterbildungskurse für Erwachsene. Kinder lernen in wöchentlichen Projektstunden, ihre Selbstwahrnehmung zu schulen, Entspannungstechniken in stressgeladenen Phasen anzuwenden, eigene Gefühle mitzuteilen und fremde Gefühle zu respektieren sowie den Umgang mit Konflikten zu erproben. Dies

alles geschieht in entspannter Atmosphäre. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Empathie, von Kommunikationsfähigkeit und gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien.

- (c) "Museumsführer". Die Klasse 8a der Schule sucht nach Wegen der Mitbestimmung für eine kind- und jugendgerechte Ausstattung und Gestaltung des heimischen Museums. Die Schüler recherchieren, dokumentieren und suchen nach Gesprächspartnern, die ihr kommunalpolitisches Engagement aufnehmen und sich ihnen als Dialog- und Handlungspartner bei der Realisierung ihrer Ideen stellen. Sie beschließen, ihre Anregungen und Kritiken zu sammeln und in einer Schrift "Die 7a geht ins Museum" zu dokumentieren. In den Texten haben sie versucht, auch die Interessen ortsfremder und behinderter Menschen zu berücksichtigen. Die Broschüre erreicht die Ratsmitglieder, Mitglieder des Schul- und Kulturausschusses, die Verwaltung, die Museumsleitung, die Presse und den Bürgermeister, der den Jugendlichen schließlich zusichert, dass sich der Kulturausschuss mit ihren Vorschlägen beschäftigen wird. Doch es geschieht zunächst nichts. In einem weiteren Projektschritt befragten die Jugendlichen Bürger der Stadt und fanden mittlerweile auch das Interesse der Presse und des Rundfunks. Die Verleihung eines Preises für kommunalpolitisches Engagement hat zwar noch keinen Sieg in der Sache erbracht, aber bewiesen, dass das öffentliche Interesse am Projekt der Jugendlichen zugenommen hat.
- (d) Konflikttraining "Kids mit Kops". Gewalterfahrene Jugendliche und "Kontaktpolizisten" suchen über Theaterarbeit, Gespräche und Diskussionen Wege eines konstruktiven Umgangs mit der jeweils eigenen Form der Gewalterfahrung. Die Schule setzt dabei auf ein exemplarisches Projekt zum Umgang mit Gewalt unter Jugendlichen und in der Schule, einen theaterpädagogischen Versuch, Jugendliche aus der Gewaltszene mit Gymnasiasten ohne solche Erfahrungen zusammenzubringen und im Zusammenwirken von Gespräch, Argumentation, sozialem Miteinander und rollenhafter Distanzierung zur Verhaltensänderung und gegenseitigem Verständnis zu bringen. Gewalterfahrene Jugendliche treten in einen Rollentausch mit Polizistinnen und Polizisten. Durch den Rundfunk übertragene Diskussionsrunden, ein Video und Gespräche vor Publikum öffnen das Experiment für den Dialog mit anderen.
- (e) Service-Lernen. Schüler der zehnten Klasse an der Laurel Park Highschool in Virginia schreiben Sprachlernsoftware und konzipieren Sprachunterricht für die Kinder mexikanischer Einwanderer; Siebtklässler an der Spring Harbour Middle School in Madison/Wisconsin gestalten einen "Science Day" mit anschaulichen Experimenten für die jungen Patienten eines Kinderkrankenhauses; Achtklässler an der Northfield Middle School in Northfield/Minnesota untersuchen über einen längeren Zeitraum regelmäßig die Wasserqualität eines Flusses mithilfe chemischer, physikalischer und biologischer Testverfahren, präsentieren ihre Ergebnisse vor dem Stadtrat und machen Vorschläge zur Verbesserung der Wasserqualität.

8 Thematische und institutionelle Schwerpunktbereiche

Vorhaben von Schulen sind thematische oder inhaltliche Projekte, die in der Regel *einem* Modul (Entwicklungsbereich der Schule) zugeordnet werden sollten. Wie aus der Beschreibung der Module sichtbar geworden ist, lassen sich Module nicht trennscharf voneinander

scheiden; vielmehr gibt es zwischen ihnen sachhaltige organische Beziehungen, die durch den Zusammenhang der schulischen Entwicklungsbereiche begründet sind. So können Unterrichtsvorhaben (Modul 1) ohne Schwierigkeiten mit Projektvorhaben (Modul 2) verbunden realisiert werden oder diese mit Projekten des Service-Lernens in Modul 4. Wie bereits ausgeführt, kommt es für eine pragmatische Zuordnung von Vorhaben zu Modulen vor allem auf die Entwicklungsziele an, die mithilfe des Vorhabens erreicht werden sollen. Für die Module sollen deshalb "kriteriale Dimensionen" formuliert werden, die auch der späteren Evaluation zugrunde liegen. Insofern kann ein Vorhaben unmittelbar modulare Ziele und darüber hinaus mittelbar weitere modulare Ziele verfolgen und entsprechend einem oder gegebenenfalls mehreren Modulen zugeordnet und entsprechend evaluiert werden.

Gleichwohl erscheint es aus mehreren Gründen angebracht, mit den *Schwerpunktbereichen* eine weitere organisatorische Ebene für die Formulierung und Zuordnung schulischer Einzelvorhaben einzurichten. Aus Gründen der Programmorganisation ist es sinnvoll, die praktisch unabsehbare Vielfalt thematischer Vorhaben, die unter den Modulen möglich sind, durch gewisse Strukturierungsangebote einzugrenzen, freilich ohne solche Optionen obligatorisch zu machen. Aus Gründen der Kooperation und Vernetzung bieten thematische oder institutionelle Optionen Vorzüge, indem sie die Kommunikation zwischen Schulen im gleichen Schwerpunktbereich inhaltlich und organisatorisch erleichtern und für die Vernetzung eine sachlich begründete Dimension bieten. Auch Evaluation und Begleitforschung lassen sich durch eine Schwerpunkten zugeordnete Gruppierung von Vorhaben rationalisieren. Schließlich soll der programmkonstitutive Wunsch der BLK-Gremien berücksichtigt werden, nach dem bestimmte *institutionelle Bereiche* und *thematische Probleme* im Modellprogramm gebührend berücksichtigt werden sollten, weil dort der Problemdruck besonders stark ist, der zur Einrichtung des Modellprogramms geführt hat. Aus Sicht der BLK gehören zu diesen Schwerpunktbereichen insbesondere die berufliche Bildung und das Thema der Gewaltprävention; aus den Vorschlägen der vom 3. bis 5. Mai abgehaltenen Vorbereitungskonferenz von Experten und Praktikern gehören dazu weiter die Grundschule und das Thema des interkulturellen Lernens. Der ebenfalls von der BLK empfohlene Themenbereich "Kooperation von Schule und Jugendarbeit" und der von der Konferenz vorgeschlagene Bereich der Community Education wurden bereits in der Bestimmung des Moduls 4 berücksichtigt. Die Schwerpunktbereiche sind folglich Netzwerke themenspezifischer Vorhaben, die inhaltliche oder institutionelle Gemeinsamkeiten aufweisen. Sie können z. B. als Schulsets ausgelegt oder überregional eingerichtet werden.

8.1 Schwerpunktbereich Gewaltprävention, Mediation, sozial-emotionales Lernen

8.1.1 Gewaltprävention

Empirische Befunde legen nahe, dass es zwischen dem Ausdruck von Gewalt und rechtsextremen Orientierungen einen deutlichen Zusammenhang gibt. Für viele Forscher bilden sie ein *Syndrom* zusammengehöriger Verhaltensmerkmale, die für verwandte Ursachen und gemeinsame Präventionsansätze sprechen. Dennoch kommt es für schulisches Handeln darauf an, die wichtigsten Unterscheidungen festzuhalten: Gewalthandeln ist stärker in nicht-gymnasialen Schulzweigen (Haupt- und Förderschulen, Mittel- und Sekundarschulen, soweit erforscht auch an Berufsschulen), es tritt viel stärker bei Jungen auf als bei Mädchen. Die Gewaltexpression findet einen Höhepunkt in der 8. Klasse, danach nimmt physische Gewalt ab, psychische und verbale Aggression zu. Außerschulische Jugendgewalt ist in Ostdeutschland stärker ausgeprägt als im Westen, während schulische Gewalt im Osten gerin-

ger ausgeprägt ist – mit einer Ausnahme: Gewalt und Aggression gegen den eigenen Lehrer.

Der Befund, dass das Aggressionspotential im außerschulischen Bereich in den ostdeutschen Ländern größer, innerhalb der Schule dagegen geringer, die gegen Lehrer gerichtete Gewalt aber überproportional ist, lässt sich darauf zurückführen, dass die ostdeutsche Schultradition, anders als die auf Selbstregulierung orientierte westdeutsche, auf äußere Steuerung und institutionelle Regulierung setzt. W. Melzer (2001) erklärt den paradoxen Zusammenhang so, dass äußere Steuerungsmechanismen (der gesellschaftlichen Kontrolle) sich mit dem tradierten Autoritätsanspruch der Lehrerrolle verbinden, der jedoch von den Schülern zunehmend in Frage gestellt wird. Die wenig schülerorientierte Pädagogik und Didaktik der Schule der DDR bestimme nach wie vor das Klima in vielen Schulen und zeige eine doppelte Wirkung: Das bei ostdeutschen Jugendlichen nachweisbare Aggressionspotential wird in der Schule durch rigide Kontrollen (scheinbar) wegreguliert, bricht indessen in weniger kontrollierten Räumen, meist außerhalb der Schule, durch Vandalismus, Gewalt auf dem Schulweg, in öffentlichen Verkehrsmitteln, um die Disko) durch. Die Schüler begehren auf und klagen die Freiheit, die sie auf dem Markt und im "Verhandlungshaushalt der Familie" genießen, auch gegen die Lehrer ein, die für die empfundene Misere und das Sinndefizit des Lernens in der Schule verantwortlich gemacht werden (vgl. Sturzbecher 2001).

Die Befunde zeigen also relativ deutliche Verteilungen des Gewaltphänomens über Regionen, Schultypen, Altersstufen und Geschlechter; sie zeigen eine verhältnismäßig bekannte Ätiologie der Gewalt in makrosozialen Strukturen und den Einflüssen der politischen Kultur – Familienmilieu, Medienkonsum, Gleichaltrigengruppen. Aber sie haben auch Wirkungen der Schule nachgewiesen: Struktur, Kultur und Klima der Institution spielen für das Auftreten von Gewalt an der Schule eine erhebliche Rolle. Schulen, die eine schülerfreundliche Didaktik, ein soziales Klima und demokratische Interaktionsnormen pflegen, sind weitgehend frei von Gewaltescheinungen. Auch wenn manche Schularten anfälliger sind als andere, bestehen innerhalb der Schulformen große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen. Bis auf die verallgemeinerbare gewaltpräventive Funktion der sozialen und pädagogisch-interaktionalen Schulqualität lassen sich präventive Strategien nur auf die Einzelschule beziehen, auf die spezifischen Bedingungen ihrer Schüler-, Lehrer- und Elternschaft, des Stadtteils und des Umfelds, in dem eine Schule sich befindet. Dabei muss Gewaltprävention geschlechts- und altersspezifische Bedingungen berücksichtigen und die Strategien gezielt nach Tätern und Opfern differenziert einsetzen.

Für Gewalt in der Schule besteht eine komplexe Ursachenstruktur. Einige Bedingungsfaktoren, wie übermäßige Strenge des familialen Erziehungsstils, schlechtes Familienklima, ungezügelter Medienkonsum, negative Einflüsse von Gleichaltrigen usw. sind seit langem bekannt. Folglich versprechen solche Projekte der Elternarbeit Erfolg, die zu kritischer Medienreflexion führen und zu Maßnahmen im Bereich der Sozialökologie der Schule und der Jugendarbeit führen. In neueren Studien wird die Rolle von Schule und Lehrerschaft als potentiellen Mitverursachern aggressiven Verhaltens untersucht. Dabei spielen Lehrkräfte, die ihre Schüler beschämen und abwerten und ggf. auch Aggressionen gegen sie entwickeln, ebenso eine Rolle wie die strukturellen Bedingungen der Schule, ihr "heimlicher Lehrplan". Eine schülerzentrierte Didaktik, die Einbeziehung von Schülern in die Organisation von Unterricht und Schule (Partizipation), die Gestaltung des Schullebens, außerunterrichtliche Angebote usw. sind allgemeine Qualitätskriterien von Schulen. Diese gilt es, im Kontext des Modell-

programms zu entwickeln, weil eine derartige Schulkultur zur Minderung von Gewalt beiträgt, das Selbstvertrauen der Schüler mehrt und ihre Leistungen steigert. Qualitätsentwicklung ist also einer der wichtigsten Ansätze der Gewaltprävention. Da positive Effekte auf dieser Ebene sich primär auf den Täter, weniger jedoch auf das Opfer auswirken, scheint eine Doppelstrategie erforderlich. Einerseits muss die Strategie auf Optimierung der Schulqualität im Bereich von Unterricht und Schule insgesamt zielen; andererseits muss sie opferbezogene Maßnahmen und Maßnahmen, die auf Verbesserung der Kommunikation gerichtet sind, einbeziehen. Letztere sind eher auf der Individual- und Klassenebene angesiedelt. Auch gibt es eine Anzahl von Einzelschulen, deren Gewaltprobleme mit den üblichen Sozialisationsarrangements der Schule nicht zu bewältigen sind. Hier müssten eine neue Passung der Unterstützungsnetzwerke mit einer Kooperation zwischen Elternhaus, Schule und Jugendhilfe gefunden und konkrete Konzepte der Schulsozialarbeit verwirklicht werden. Dies gilt insbesondere für Ostdeutschland sowie für soziale Brennpunkte in West und Ost.

Da in Ostdeutschland nach der Wende auch die Strukturen der Jugendarbeit und die Unterstützungsnetze weggebrochen sind, muss dort über Schulsozialarbeit besonders nachgedacht werden. Die Entscheidung, ob Schulsozialarbeit eingerichtet und mit welchen Zielsetzungen und Maßnahmen sie betrieben werden soll, muss wie immer und überall von der sozialökologischen Situation eines Stadtteils/einer Region, einer Einzelschule oder einer Schulklasse abhängig gemacht werden. Wenn die entsprechenden Leistungs- und Defizitprofile Schulsozialarbeit als geeigneten Ansatz nahe legen, sollte sie eingerichtet und in eine Gesamtstrategie der Entwicklung und Verbesserung der Qualität der Schule eingebunden werden. Insofern stellt sich die Frage, ob die aktuelle Gewaltproblematik an den Schulen Anlass für schulische Veränderungen ist oder eine Begründung für Schulsozialarbeit liefert, nicht als Alternative. Schulumfassende Programme, wie sie etwa in den skandinavischen Ländern von Dan Olweus angestoßen wurden und seit Jahren mit Erfolg praktiziert werden, umfassen stets schulische, unterrichtsbezogene und außerschulische Maßnahmen, nehmen stets schulpädagogische, psychologische und sozialpädagogische Mittel in Anspruch, die auf die jeweils vorhandenen Bedingungen der Schülerschaft, der Schule und des schulischen Umfelds bezogen werden müssen.

8.1.2 Sozio-emotionale Entwicklungsintervention und Peer Mediation

Lehrer unterschiedlicher Schulformen und auch Beratungsstellen berichten über ein besorgniserregendes Defizit an problemfokussierten Problemlösungsstrategien und über einen kontinuierlichen Anstieg von Depressionen, mangelnder Impulskontrolle, Essstörungen, Suiziden, Aggression und gewalttätigen Übergriffen.

Der geringen Frustrationstoleranz und dem Defizit an Empathiefähigkeit stehen viele Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung häufig hilflos gegenüber. Zwar erkennen sie die emotionalen Defizite der Kinder und die Notwendigkeit emotionaler Stützmaßnahmen, aber in der Regel lehnen sie diese Aufgaben ab und verweisen auf die Zuständigkeit der Eltern, die freilich oft ebenso überfordert sind wie sie selbst.

Scheinbar geringe Anlässe, z. B. ein "falscher Blick" oder eine missglückte Formulierung können innerhalb von Sekunden zur Eskalation führen. Die Häufigkeit solcher sozio-emotionaler Problem- und Affekt-Eskalierungen zeigt die Notwendigkeit der Vermittlung konstruktiver Problemlösekompetenzen und der Schaffung einer prosozialen Disziplin, die ver-

hindert, dass Kinder allein aus Mangel an alternativen Verhaltensoptionen immer wieder das gleiche Fehlverhalten praktizieren.

Als Alternative bzw. Ergänzung der herkömmlichen Konfliktbewältigung durch Sanktionierung wurde in Deutschland seit etwa Mitte der 90er Jahre das amerikanische Konzept der *Peer Mediation* adaptiert, bei dem Schüler als neutrale Dritte ihren Mitschülern helfen, sich bei der Regelung interpersoneller Konflikte selbst zu helfen. Dabei handelt es sich um einen Ansatz, der gewaltfreie und interessenbezogene Konfliktregelung und die Übernahme der Verantwortung für das eigene Tun anstrebt. Das zugrunde liegende Prinzip des "Win-Win" (beide bzw. alle Beteiligten gewinnen, keiner verliert) entspricht der Zielsetzung einer demokratisch-multikulturellen Schule, die eine positive Veränderung der Beziehung der Konfliktpartner durch Überwindung des Freund-Feind-Denkens beabsichtigt.

Konflikte werden meist auf der Sachebene ausgetragen, haben ihre Ursachen jedoch in Störungen auf der Beziehungsebene. Sie können nur gelöst werden, wenn die Störungen auf der Beziehungsebene geklärt und bereinigt werden. Das Verfahren der Mediation ermöglicht eine Beziehungsklärung zwischen Konfliktparteien und kann deshalb zu bedürfnisorientierten, oft kreativen Lösungen des Konflikts führen. Dabei machen alle Beteiligten häufig sozialkognitive und soziomoralische Entwicklungsfortschritte.

Durch Mediation werden Jugendliche ermutigt, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Mediation verbessert das Klima an der Schule, die Lernatmosphäre wird positiv beeinflusst. Soziales Verhalten und Toleranz werden durch ein vertieftes Verständnis für die Individuen gefördert. So erwerben Jugendliche wichtige soziale Kompetenzen. Sie lernen, ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und mit Menschen auszukommen, deren Meinung sie nicht teilen. Sie lernen, gemeinsame Interessen bei unterschiedlichen Positionen zu identifizieren und trainieren ihre Kommunikationsfähigkeit; sie lernen nicht zuletzt, Gewalt frühzeitig zu erkennen und deeskalierend einzugreifen. Durch das Verfahren werden Streitparteien in die Lage versetzt, den Konflikt miteinander auszutragen und unter Mitwirkung eines Schlichters selbstbestimmte Lösungen zu entwickeln.

Unter dem Einfluss der Verfahren der Organisationsentwicklung hat sich innerhalb der letzten Jahre die Konzeption der Peer Mediation weiterentwickelt und ist in vielen Schulen zum Motor eines Schulentwicklungsprozesses geworden. Bis Mitte der 90er Jahre wurden in einer Schule nur wenig Schüler als Mediatoren ausgebildet. Heute besteht die Tendenz, einer möglichst großen Anzahl von Schülern den Erwerb dieser Konfliktlösungskompetenz zu ermöglichen. So ist es das Ziel in einigen Schulen, das Problemlöseverhalten vieler Schüler klassenbezogen zu fördern und entsprechend dem transformatorischen auch systemische Veränderungen im Hinblick auf mehr Demokratie und Verantwortlichkeit herbeizuführen. Beabsichtigt wird dabei der Erwerb von Strategien zur konstruktiven Konfliktlösung im Klassenverband für alle Schüler sowie die zusätzliche Ausbildung von aktiv tätigen Mediatoren für die schulweite traditionelle Streitschlichtung.

Bei der Umsetzung dieser Konzeption ergeben sich in der schulischen Praxis derzeit noch Hindernisse auf den folgenden Ebenen: Zum einen befindet sich im deutschsprachigen Bereich die Entwicklung von wissenschaftlich fundierten *Curricula zum sozial-emotionalen Lernen* noch in den Anfängen. Zum anderen werden die Erkenntnisse der *Implementations- und Evaluationsforschung* noch nicht ausreichend in den Schulen angewandt. Schließlich ist das

Konzept der *Mediation* noch nicht strukturell in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung (Universität oder Hochschule, Referendariat, Fort- und Weiterbildung) verankert und seine Anwendung ist von mehr oder weniger glücklichen Zufällen der personellen Versorgung abhängig.

Unverzichtbare Bausteine sind in diesem Kontext: (a) die systemische, kollegiumsinterne Lehrerbildung an Einzelschulen mit externen professionellen Beratern sowie entsprechender formativer und summativer Evaluation, (b) der Einbezug von Eltern und Gemeinde sowie (c) die strukturelle Verankerung von Professionalisierungsmodulen in der universitären und postuniversitären Ausbildung. Überlegenswert sind universitäre Modellprojekte in Form von Tandem-Seminaren, in denen Forscher, Lehramtsnovizen und bewährte Praktiker voneinander lernen können.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich die hier entfalteteten Schwerpunktbereiche der Gewaltprävention, der sozio-emotionalen Entwicklungsinterventionen und der Mediation den Modulen 3 (Partizipation) und 4 (Öffnung der Schule) zuordnen lassen. Mediation bzw. Streitschlichterprogramme können dabei selbst als Formen partizipatorischen Handelns betrachtet werden bzw. als solches angelegt und in Schulen anerkannt werden.

8.2 Interkulturelles Lernen - interkulturelle Kooperation

Die gesellschaftliche Realität der Bundesrepublik Deutschland ist in der Gegenwart und wird in der Zukunft dadurch gekennzeichnet sein, dass hier Menschen aus unterschiedlichen Kulturen leben, Menschen die teils schon hier geboren wurden, teils aus unterschiedlichen Gründen hierher gezogen sind. Schon die Tatsache freier Wanderungsmöglichkeiten innerhalb der EU zeigt, dass sich Fragen interethnischen Zusammenlebens vermehrt stellen werden. Verstärkt wird dies noch durch Umbruchprozesse und bewaffnete Konflikte in Ost- und Südosteuropa sowie durch den Beitritt neuer zentral- und osteuropäischer Länder zur EU – alles Entwicklungen die weitere Wanderungsbewegungen auslösen werden. Armut und politische Unterdrückung und die Suche nach Besserung der Lebensbedingungen lenken Migranten und Flüchtlinge auch aus anderen Regionen der Welt nach Europa, so dass der Kontakt und auch der Konflikt mit Angehörigen fremder Kulturen auch in Deutschland immer deutlicher zum Alltag wird.

Die Frage der "Akzeptanz von Fremdheit" seitens der Mehrheitsgesellschaft bzw. deren dominanten Gruppen und Kulturen ist deshalb heute ein gesellschaftspolitisches Schlüsselproblem, das sich angesichts der Spannungen mit den islamistischen Bewegungen im Islam noch verstärkt. Es handelt sich dabei um eine Problematik, die auch von großer Relevanz für Schule, aber auch für Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit ist.

Integration als politisches und pädagogisches Ziel

Eine Schlüsselrolle in der politischen Diskussion zum Ausländerproblem spielt in allen europäischen Ländern das Begriffspaar Integration/Integrationsstrategien, das nicht nur auf speziell von Ausgrenzung gefährdete Gruppen bezogen ist, sondern generell auf die Integration von benachteiligten Gruppen in die Gesellschaft abzielt. Im Fall von ausländischen und vor allem von fremdkulturellen Bevölkerungsgruppen erhält es indessen besondere Bedeu-

tungsnuancen, die anhand der folgenden Dimensionen ausdifferenziert werden können (vgl. Europäische Studie zur Integration, Bendit u.a. 2000):

- Strukturelle Dimension:
Diese Dimension bedeutet Gleichheit der sozialen und politischen Rechte und Gleichverteilung der Mitglieder unterschiedlicher sozialer und ethnischer Gruppen auf das Positionssystem der Aufnahmegesellschaft, z. B. auf die unterschiedlichen Schul- und Ausbildungsinstitutionen (Chancengleichheit) sowie auf die verschiedenen Positionen innerhalb des Beschäftigungssystems, in anderen Worten, die Verteilung dieser Gruppen auf das soziale Schichtsystem und Statuszuweisung nur nach erworbenen Merkmalen.
- Soziale Dimension:
Diese Dimension bedeutet Zugang zu Primärgruppen und sozialen Subsystemen (Gleichaltrigengruppen; Nachbarschaft; Familien; Vereine; Kollegen- und Freundeskreis).
- Kulturelle Dimension:
Gemeint ist Kulturation und Akkulturation in das gesellschaftliche Normensystem, in Rollenerwartungen und – besonders bei MigrantInnen – in Lebensgewohnheiten, Werte und Sprache der Aufnahmegesellschaft.
- Persönliche oder identifikatorische Dimension:
Identifikation mit der Gesellschaft, Rückgang überdurchschnittlicher Anomie und – besonders bei MigrantInnen – Festigung des durch die Wanderung destabilisierten Persönlichkeitssystems.

Während die beiden ersten Dimensionen als strukturelle Assimilation definiert werden, da sie die Eingliederung von Personen in makro- und mikrosoziale Bezüge bestimmen, werden die beiden letzten Dimensionen als Verhaltensassimilation bezeichnet, da sie sich auf Prozesse beziehen, die entweder die Übernahme von Rollenerwartungen und Handlungsorientierungen der Mehrheitsgesellschaft oder innere Vorgänge der Personen (z. B. Verlust eingelebter Routinen) meinen. In Deutschland wird Integration als politisches Ziel vor allem in den Feldern der Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungspolitik sowie – weniger stringent – im Bereich der Jugend- und Jugendhilfepolitik (und weiteren Politikfeldern wie der Sozial- und Wohnungspolitik) verfolgt.

Integrationspädagogik

Ermöglichung von Integration ist deshalb keineswegs nur eine rechtliche, strukturelle oder politische Aufgabe. Sie ist in besonderer Weise auch Auftrag der Schule und der außerschulischen Bildungsträger. Adressat der Integrationspädagogik können aber nicht nur die Angehörigen von Minderheiten sein. Vielmehr muss sie sich sowohl auf deutsche wie auf ausländische Kinder und Jugendliche beziehen. Anders könnte sie ihren Gegenstand und ihre Ziele nicht erreichen – gerade die Beziehungen, den Austausch, das "Voneinander-Lernen" zwischen den Gruppen zu fördern.

Integrationspädagogik ist aber auch in besonderem Maß auf Verbindungen von Lernen und Handeln, Reflexion und Aktion angewiesen. Sie vollzieht sich am besten in Form von Projekten und vielfältigen praktischen Aktionen. Denn – wie einschlägige Forschung zeigt –

hängt gerade in diesem Bereich der Erfolg von Wissensvermittlung und reflexiver Auseinandersetzung mit dem Thema von der konkreten eigenen Erfahrung und von der eigenen Praxis ab.

Für der Alltag in einer sog. multiethnischen Gesellschaft spielen die Angebote ausländerpädagogischer Maßnahmen, von Begegnungs- und Integrationsprojekten eine wichtige Rolle. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die integrationspädagogischen Angebote lebensweltlich orientieren und auf die Erweiterung der alltäglichen Kontakte und Gelegenheitsstrukturen zielen. Sie sollten also nicht Sonderangebote an Sonderorten schaffen, sondern die Gelegenheitsstrukturen der informellen Begegnungsmöglichkeiten und des zwanglosen Umgangs miteinander verbessern. Hierzu müssen sich sich sozialräumlich an den Gegebenheiten des Stadtteils bzw. des lokalen Zusammenhangs ausrichten.

Begegnungen zwischen deutschen und ausländischen jungen Leuten, vor allem die zwanglosen außerhalb der Schule in der Freizeit, sind eher marginal. Nationalitätengemischte Freizeitaktivitäten "wie es sich gerade ergibt" sind eher selten und insgesamt nur in den Städten möglich. Trotzdem gilt in vieler Hinsicht: der Jugendstatus, das gemeinsam geteilte Jugendleben mit seinen Freizeitaktivitäten, überformt den ethnischen und kulturellen Status der Ausländer. Gravierende Integrationsunwilligkeiten sind auf beiden Seiten eher selten (Deutsche Shell 2000, Band 1, S. 230 ff).

Was das Zusammenleben von deutschen mit ausländischen Jugendlichen angeht, lassen die Befunde der 13. Shell Jugendstudie folgendes Gesamtbild erkennen: Die große Mehrheit der deutschen Jugend (ganz besonders in Ostdeutschland) teilt die Ansicht, dass zu viele Ausländer bei uns leben. Diese Einschätzung hat nicht von vornherein etwas mit Ausländerfeindlichkeit zu tun. Sie erwächst insbesondere bei denen, die sich schlechtere Chancen ausrechnen und sich eher benachteiligt fühlen, aus der Vorstellung einer Konkurrenzsituation zwischen Deutschen und Ausländern.

In jüngster Zeit, mit zunehmender Hilflosigkeit der Institution Schule gegenüber den sozialen Problemen, die in sie hineingetragen werden, insbesondere in urbanen sozialen Brennpunkten, hat sich eine wachsende Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe entwickelt. Diese Zusammenarbeit hat vorwiegend die Unterstützung und soziale Integration von benachteiligten bzw. sozial schwachen SchülerInnen, darunter auch Migrantenkinder zum Ziel.

Dies zeigt nochmals die Notwendigkeit einer Integrationspädagogik, die Wissensvermittlung und kritische Auseinandersetzung mit praktischen Möglichkeiten im Freizeitbereich, im Stadtteil, bei der Nutzung von Jugendräumen, also mit Kennenlernen und gemeinsamer Praxis auf vielerlei Ebenen verbindet.

8.3 Schwerpunktbereich Grundschule

8.3.1 Programmrelevante Probleme in der Grundschule

Die Grundschule gilt seit Anfang der Weimarer Republik als Schule der Demokratie, die von den Kindern aller Bevölkerungsgruppen (mit Ausnahme einer von Anfang an wechselnden Zahl von Kindern mit Behinderungen) gemeinsam besucht wird. Auch die reformpädagogische Programmatik, wie sie zum Beispiel vom Grundschulverband öffentlich vertreten und an

zahlreichen Schulen sichtbar praktiziert wird, trägt dazu bei, dass die Grundschule als demokratische und humane, kindorientierte Schulform verhältnismäßig weniger kritisch betrachtet wird als andere Schulstufen.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich indessen, dass die optimistische Einschätzung nicht durchweg berechtigt ist und dass nicht allgemein unterstellt werden kann, an Grundschulen werde generell "Demokratie lernen" praktiziert. Das belegen folgende Befunde und Erfahrungen: Nur eine Minderheit der Lehrkräfte und Schulen orientiert sich an reformpädagogischen Intentionen. Nur 10 Prozent der Lehrerinnen räumen Kindern Mitbestimmung im Unterricht ein, nur 20 Prozent lassen Freiräume für eigene Erfahrungen (Brügelmann 1998). Eine Erhebung anhand einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von 1000 Lehrerinnen ergab für etwa ein Viertel aller Lehrkräfte eines Grundschuljahrgangs, dass sie nach eigener Aussage reformpädagogisch arbeiten (Heinzel u.a. 2000). Nicht einmal die Hälfte, wahrscheinlich höchstens ein Viertel aller Grundschul Kinder kommt in den Genuss jener Kindorientierung, die den einschlägigen öffentlichen Diskursen entspricht. Es gibt aber gute Gründe für die Annahme, dass eine reformpädagogische Orientierung in der Grundschule eine wichtige Voraussetzung für aktive demokratiepädagogische Maßnahmen ist und dass folglich die reformpädagogische Orientierung von Schulen und Kollegien als Kriterium für das Vorhandensein demokratiepädagogischer Gelegenheitsstrukturen gelten kann. In Grundschulen sind das vor allem Strukturen, die einen toleranten *Umgang mit Differenz* verbürgen. Wesentliche lebens- und unterrichtsrelevante Differenzen im Grundschulalter sind Entwicklungsdifferenzen, Persönlichkeitsdifferenzen, sozial-kulturelle Differenzen und, teils infolge dieser Differenzen, Unterschiede der Lerngeschwindigkeit, des Lerntyps, des Lernverhaltens sowie schließlich der Begabung.

In Grundschulen finden sich vom Schulanfang an Schülergruppen, die elementare Erfahrungen der Anerkennung als Schüler und als Mitglied einer Kindergruppe entbehren. In seiner die ersten beiden Schuljahre umfassenden Längsschnittstudie zum Sozialleben von Schulanfängern kommt Hanns Petillon zu dem Ergebnis, dass sich in Schulklassen früh überdauernde Beziehungsstrukturen entwickeln. "Das leistungsstarke Kind, das sich auch bereitwillig den Forderungen des Lehrers unterordnet, hat in vielen Fällen in der Schülergruppe eine günstige soziale Stellung, die es ihm wiederum ermöglicht, sozial unbelastet und selbstbewusst schulische Forderungen zu erfüllen. Gleichzeitig bietet die Möglichkeit, sein soziales Ansehen durch gute Schulleistungen zu erhöhen, einen Anreiz, sich um gute Leistungsergebnisse zu bemühen. Der Leistungsschwächere hingegen verliert zunehmend an Kontaktmöglichkeiten in der Gruppe und hat es besonders schwer, Leistungsrückstände aufzuholen, zumal er auch vom Lehrer eher selten die notwendige Zuwendung erhält" (Petillon 1993, S. 183). Etwa 10-15 Prozent der Kinder wurden in Petillons Kinderbefragung von keinem anderen Kind als Freund genannt oder zum Spielen und Nebeneinandersitzen ausgewählt. Über 70 Prozent dieser Kinder hatten auch am Ende des 2. Schuljahres keinen Anschluss an die Gruppe gefunden.

Es hängt von den Lehrpersonen ab, ob eine Atmosphäre der Anerkennung entsteht, die alle Kinder einschließt, oder ob eine Atmosphäre der Ausgrenzung und Diskriminierung das Klassenleben bestimmt. Einzelfallberichte lassen vermuten, dass Diskriminierungen einzelner Kinder durch andere Schüler von Lehrkräften offen oder verdeckt entweder begünstigt oder aber abgebaut werden können. Dabei spielen vermutlich überkommene schulische Rituale des Bloßstellens nach wie vor eine große Rolle (z. B. an der Tafel, an einem Sportge-

rät, beim Austeilen von Klassenarbeiten Leistungsschwächen vorführen oder ein Kind ignorieren).

Teilweise können Kinder folglich in der Grundschule die elementare Erfahrung eines demokratischen Zusammenlebens nicht machen, in dem jedes Kind geachtet wird und in dem Prinzipien der Fairness gelten. Schulverdrossenheit und Anerkennungsmangel und damit Wurzeln der Gewaltbereitschaft werden hier vom Anfangsunterricht an durch Verhaltensmuster einzelner Lehrkräfte und überholte Schulrituale angelegt. Diese Verhaltensmuster können teilweise als Formen psychischer und verbaler Gewalt gedeutet werden, die dann ihrerseits Gewaltneigung bei Schülern begünstigen können.

Schule, auch Grundschule, rückt Individualleistungen in den Mittelpunkt der Bewertung. Dabei wird ausgeblendet, dass (a) Lernen ein sozialer Prozess ist, (b) kooperative Lernformen – wie auch das Lernen insgesamt – erst erlernt werden müssen. Probleme bei der Kooperation (vor allem die erforderlichen Lernhandlungen und Orientierungen) verhindern oft eine erfolgreiche Bewältigung von Lernanforderungen in der Kooperation der Kinder.

Wegen zunehmender Probleme beim Lesen, Schreiben und Rechnen besteht die Tendenz, sachunterrichtliche Themen (wozu eben auch Demokratie, Frieden, der Umgang mit sich selbst und mit anderen gehört) den "harten" Leistungsanforderungen zu opfern. Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Leben in der Umwelt der Kinder werden nicht genügend wahrgenommen. Hier werden wertvolle Möglichkeiten des Demokratielernens verschenkt.

Individualisierung und Anerkennung unterschiedlicher Interessen und Begabungen (hier im Sinne multipler Intelligenzen) bedeutet zugleich, dass die Schule Kindern ein möglichst großes Spektrum von Bewährungsmöglichkeiten und Lernanforderungen bzw. Lernangeboten zugänglich machen muss. Dies kann nicht allein im Unterricht geschehen, sondern bedarf des ganzen Tages, was freilich impliziert, dass Schule und Nachmittagsbetreuung (z. B. im Schulhort) stärker miteinander verzahnt werden.

Fragen der Demokratie im Bildungsprozess sind im Grundschulbereich bislang kaum im Blick. Eng damit hängt zusammen, dass die Kinder in der Regel die für sie neue Lebenssituation "Schule" sehr stark außenbestimmt erfahren. Gerade die Lernanfänger sind wenig oder gar nicht in die Gestaltung des Lebens an der Schule im Sinne von Mitbestimmung und Mitverantwortung einbezogen. Die "Schulordnung" wird den Kindern "verordnet". Probleme des Verhaltens der Kinder untereinander werden häufig durch den Lehrer gelöst. Es fehlt die systematische Befähigung zum Wahrnehmen sozialer Verantwortung, zum Aushandeln und Argumentieren, zur demokratischen Meinungsbildung und zur Akzeptanz demokratischer Entscheidungen (Abstimmungen). Hinzu kommt, dass Nachmittagsveranstaltungen, in denen sich die Klasse in anderen Situationen als der des Lernens wiederfindet, selten angeboten werden. Selbst im Hort werden Möglichkeiten einer pädagogisch intelligenten Lebensgestaltung unter aktiver Einbeziehung der Kinder verschenkt.

8.3.2 Mögliche Lösungsansätze

Partizipation der Eltern: Gerade in Hinsicht auf Elternarbeit kommt der Grundschule eine besondere Aufgabe zu. Der Schulanfang wird aufgrund des damit verbundenen Statusge-

winns ("Schülerstatus") von Kindern und ihren Eltern hoch bewertet. Damit Eltern nicht das Interesse an Mitarbeit verlieren und sich Resignation, Desinteresse oder Ablehnung breit machen, sollte intensive Elternarbeit – im Sinne der Partizipation, der Öffnung der Schule für Eltern, der Mitsprache und Mithilfe der Eltern bei der Bildungsarbeit der Schule gefördert werden. Hier liegen zugleich besondere Chancen, um moralisches Urteilsvermögen, Fähigkeiten zum Aushandeln von Konflikten und Verantwortungsübernahme im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus entwicklungsangemessen zu fördern.

Entwicklungsförderung in der Schule mit Blick auf Lernen und Leben an der Schule: Lernen und Lehren in Kooperation (der Lehrer, der Schüler untereinander und zwischen Lehrer und Schülern); stärkere Orientierung an Kompetenzen (Erkennen von Zusammenhängen, Problemlösen, soziales und moralisches Urteil) und weniger an der Reproduktion von Fakten; stattdessen stärkere Orientierung an Lernstrategien (am Lernen des Lernens, Methoden, Verfahren). Erfahrung der Sinnhaftigkeit des Lernens durch sinnstiftende Bezüge zur Lebenswirklichkeit (Projekte). Bemühung um eine stärkere Verbindung von individuellem und kooperativem Lernen, wozu auch gehört, kooperatives Lernen mit pädagogischen Mitteln zu fördern und angemessen in die Leistungsbewertung der Kinder einzubeziehen. Wichtig ist die Arbeit an einer gerechten und pädagogisch sinnvollen Leistungsbewertung unter Einbeziehung der Kinder; diese sollen nicht das Gefühl der Ohnmacht entwickeln, sondern an der Leistungsbewertung in geeigneter Form beteiligt werden (Partizipation).

Entwicklung eines sozialen und kulturellen Schullebens und eines Ganztagsangebots (nicht von Betreuung, sondern) von pädagogischer Arbeit, die Freizeit, Sport, Interessengruppen, aber auch die organisierte schulinterne "Schülerhilfe" einbezieht, Förderung der Kooperation, des Miteinanders der Kinder in der Schule. Entwicklung eines gleichermaßen gemeinschafts- und individuumorientierten Schullebens (Abbau von altersbezogenen Privilegien im Verhalten der Schüler untereinander, Verhandlung unterschiedlicher Bedürfnisse und Interessen, demokratische Abstimmung und stärkere Beteiligung der Kinder am Schulleben (Verantwortung, z. B. für die Einhaltung der mitbestimmten und demokratisch legitimierten Schul-, Klassen- und Unterrichtsordnung usw.).

Lehrkräfte sollten elementare Grundregeln eines demokratischen Unterrichtsstils erlernen. Dazu gehören:

- Unterrichten ohne Bloßstellungen, "Vorführen", Ausgrenzung und Diskriminierung,
- Unterrichten ohne überkommene undemokratische Schulrituale,
- Sinnvoll Grenzen setzen und angemessen strafen im Interesse der
- Persönlichkeitsentwicklung,
- Demokratische Konfliktlösungsstrategien erlernen
- Professionelle Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion einüben
- Strategien erarbeiten, die es erlauben, schwachen Schülern anerkennend und dennoch ohne
- Beschönigung Rückmeldung zu ihren Leistungen zu geben.

Das Programm sollte Maßnahmen entwickeln, die auch Schulen und Lehrpersonen erreichen können, die sich nicht an Modellprojekten beteiligen.

Eine Reihe typischer Schulrituale des Bloßstellens, "Vorführens", Ignorierens, Ausgrenzens und Diskriminierens sollten in Erlassen der Kultusministerien benannt und als unzulässig erklärt werden. Der für die Familienerziehung gültige Paragraph 1631 des BGB

("Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.") sollte im Hinblick auf entwürdigende Maßnahmen auch in Schulen umgesetzt werden. In den Schulen sollte Erziehung ohne Gewalt, ohne seelische Verletzungen und ohne entwürdigende Maßnahmen verwirklicht und nach Wegen gesucht werden, wie Konfliktsituationen gewaltfrei gelöst werden können. Eine umfassende Aufklärung über demokratische Formen des Schullebens einschließlich Disziplin und Strafe ist erforderlich. Es geht also darum, eine *Berufsethik für Lehrer* (hier konkret für Grundschullehrer) zu formulieren und zu popularisieren. Eltern und Kinder sollten über ihre Rechte aufgeklärt werden. Schulleitungen und Schulaufsicht sollten hier Verantwortung übernehmen.

Es wäre sinnvoll, an einzelne Schulen den Auftrag zu geben, Modelle demokratischen Lernens für den Anfangsunterricht zu entwickeln und sie durch Hospitationsangebote an Lehrkräfte anderer Schulen bekannt zu machen. Besonders wichtig sind dabei Modalitäten der Anerkennung, insbesondere von schulleistungsschwachen Schülern, die dazu beitragen, Negativkarrieren stigmatisierter Schüler nachhaltig zu verhindern. Projekt- oder Erprobungsschulen sollten *Netzwerke* bilden, um kooperieren und nach außen wirken zu können.

8.4 Schwerpunktbereich "Berufsbildung"

8.4.1 Ausgangslage und Probleme

Im Folgenden werden ausschließlich die beruflichen Schulen für die duale und vollzeitschulische berufliche Erstausbildung, also die Berufsschule und die Berufsfachschulen, in den Blick genommen. Institutionen und Träger der beruflichen Weiterbildung bleiben unberücksichtigt.

In der beruflichen Erstausbildung steht die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und der Erwerb der "Berufstüchtigkeit" im Zentrum des beruflichen Lernens und der betrieblich-praktischen Ausbildung. Entsprechend verstehen sich Lehrkräfte beruflicher Schulen in erster Linie als Fachlehrer und Experten für die Vermittlung des berufstheoretischen Wissens und der beruflichen Handlungskompetenzen in ihren Berufsfeldern. Dieses Selbstverständnis verändert sich allerdings langsam aufgrund didaktischer Leitorientierungen (KMK-Lernfeldkonzept) und struktureller Veränderung (Entwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Kompetenzzentren).

Die Fokussierung auf die unmittelbaren fachlichen Berufsanforderungen gilt analog auch für die betriebliche Ausbildung. Ausbilder und Handwerksmeister sind vorrangig am praktischen Wissen und Können ihrer Auszubildenden bzw. Lehrlinge interessiert.

Politisches Wissen um zeitgeschichtliche Entwicklungen, Prozesse und Zusammenhänge demokratischer Strukturen und Meinungsbildungsprozesse sind zwar Prüfungsgegenstände der Berufsabschlussprüfungen, werden aber in den schulischen und insbesondere in den betrieblichen Lernzusammenhängen marginalisiert. Auch in vollschulischen beruflichen Bil-

dungsgängen, z. B. im Rahmen von Berufsfachschulen, entfallen auf politische Bildung nur geringe unterrichtliche Zeitanteile.

Trotz eines umfassend angelegten, die politische Bildung einschließenden Bildungsauftrags der beruflichen Schulen steht faktisch der Erwerb der beruflichen Fach- und Handlungskompetenz im pädagogischen Selbstverständnis der Lehrpersonen ganz und gar im Vordergrund. Das schätzen im Übrigen die Auszubildenden und Schüler beruflicher Schulen so ein.

Wenn politische Bildung und Erziehung zum demokratischen Handeln im Unterrichtsgeschehen einen curricular angemessenen Stellenwert erhalten, ist dies vor allem dem Engagement einzelner Lehrkräfte und vereinzelter Schulleitungen zuzuschreiben.

Im Bereich der dualen Berufsausbildung verstärken sich gegenwärtig wieder Tendenzen, den Anteil des Berufsschulunterrichts gegenüber der betrieblichen Ausbildung zeitlich zurückzunehmen. Da die fachtheoretischen Qualifikationsansprüche auf breiter Front steigen, geht eine Kürzung fast immer auch zu Lasten des nicht unmittelbar berufsbezogenen Lernens. Dies führt zu weiteren Erschwernissen für eine kontinuierliche, zeitlich angemessene Unterrichtsarbeit zur politischen Bildung und Demokratieerziehung.

In dieser schwierigen "Scherensituation" zwischen dem Primat des fachlich-beruflichen Wissens und Könnens einerseits und dem knapper werdenden Zeitbudget für Demokratieerziehung in der Berufsbildung andererseits müssen – unter Einbeziehung der Ausbildungsbetriebe und ihrer Möglichkeiten – neue Wege und integrative Formen der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie in beruflichen Lern- und Handlungszusammenhängen entwickelt werden. Die Chancen dafür stehen nicht ganz ungünstig.

Den beruflichen Schulen kommt hier eine besondere pädagogische Verantwortung und Aufgabe zu. Sie ist für Jugendliche in der Berufsausbildung die letzte schulische Institution formellen Lernens, zu deren Bildungsauftrag ausdrücklich auch die Demokratieerziehung gehört.

8.4.2 Lösungsperspektiven

Die beruflichen Schulen in allen Bundesländern stehen in curricularer, unterrichtsorganisatorischer und struktureller Hinsicht vor Umbruchsituationen, die sich allerdings in den Ländern unterschiedlich ausprägen. Insbesondere gibt es nach wie vor erhebliche Entwicklungsunterschiede zwischen den beruflichen Schulen in den alten und neuen Bundesländern.

Folgende Aspekte, die sich mit neuen Chancen und Realisierungsperspektiven einer interaktiv angelegten Erziehung zur Demokratie verknüpfen lassen, sollen benannt werden:

- Die unterrichtliche Umsetzung des KMK-Lernfeldkonzepts erfordert und eröffnet neue curriculare Strukturierungen mit stärkerem Bezug zu betrieblichen Arbeitsprozessen. Damit werden neue unterrichtliche Lernkonzepte erforderlich, die projektorientierten und komplexeren Ansätzen des beruflichen Lernens mehr Raum lassen und Dimensionen des Demokratielernens aufnehmen können.

- Unter dem Einfluss neuer Technologien und interaktiver multimedialer Lernsysteme treten selbstorganisierte und selbstverantwortete Lernprozesse stärker als bisher in den Vordergrund. Diese ermöglichen den Aufbau größerer Selbständigkeit, die Entwicklung von Teamfähigkeit und von gemeinsamen Lösungsstrategien, aber auch von Strategien der Konfliktbewältigung.
- Betriebliche Organisationsentwicklung ist heute gekennzeichnet durch Hierarchieabflachung, partizipative Entscheidungsstrukturen, Teamentwicklung und Teamarbeit sowie Kundenorientierung. Hieraus resultieren auch auf der betrieblichen Ausbildungsebene vielfältige Möglichkeiten des Erwerbs demokratischer Handlungskompetenzen und deren Erprobung in betrieblichen Alltagssituationen. Berufliche Schulen und Ausbildungsbetriebe können im Rahmen guter Lernkooperation in gemeinsam gestalteten Ausbildungsprojekten auch einen neuen Beitrag zum Demokratielernen leisten.
- Die Entwicklung beruflicher Schulen zu "regionalen Kompetenz- bzw. Berufsbildungszentren" mit weitgehender organisatorischer und wirtschaftlicher Autonomie, verbunden mit erweiterten Aufgaben in der beruflichen Erstausbildung *und* in der Weiterbildung ist nur in demokratisch-partizipativ organisierten Entscheidungs- und Handlungsprozessen realisierbar. Auch hierin liegen neue Chancen für "Demokratie lernen und leben".

Die hier aufgezeigten Optionen und Gestaltungspotentiale erfüllen sich keineswegs von selbst. Sie können jedoch durch zielgerichtete, möglichst im länderübergreifenden Verbund durchgeführte Modellversuche systematisch entfaltet, erprobt und genutzt werden.

9 Programmspezifische Bereiche professioneller Kompetenzerweiterung

Das hier vorgeschlagene Modellprogramm dient der Entwicklung einer demokratieförderlichen Schule, d.h. einer Schule, die Schülern grundlegende und konstruktive Erfahrungen demokratischer Prozesse, Normen und Institutionen vermittelt und sie auf Handeln in einer demokratischen Zivilgesellschaft einstimmt. Dafür muss die Schule selbst eine diesen Normen entsprechende Praxis entfalten, Anerkennung gewähren, Fairness demonstrieren und fordern, selbstwirksames Handeln ermöglichen und fördern. Diese Ansprüche sind nicht neu. Sie haben den Schulreformdiskurs seit einem Jahrhundert immer wieder bewegt. Neu ist das dafür konzipierte Programm einer transformativen Schulentwicklung, die Ernst macht mit den individuellen Entwicklungszielen, Zielen der sozialen Integration sowie der institutionellen Entwicklung zu einer produktiven und exemplarischen Lebenswelt für alle an ihr Beteiligten. Dazu gehört nicht nur eine aufgeklärte demokratiepädagogische Gesinnung, sondern eine Professionalität, die anderen und weiteren Standards genügt als bloß fachlichen. Schule als Lernwelt und als Lebenswelt zu entwickeln stellt hohe Ansprüche an innovatives professionelles Handeln sowohl der beteiligten Individuen als auch der auf Kooperation verpflichteten Gruppen, die Schule machen und Schule prägen.

Das verlangt differenzierte Formen der Kooperation und Vernetzung in der Schule und über diese hinaus – mit anderen Schulen und mit anderen Akteuren der unmittelbaren und der weiteren zivilen Gesellschaft. Fachliche und fachübergreifende Arbeitsvorhaben sowie Vorhaben der Kooperation von Schule und außerschulischen Einrichtungen sind bestimmend für das Modell. Das fordert von den Lehrkräften, den Schulleitungen und den außerschulischen

Kooperationspartnern insbesondere der Jugendarbeit vielseitige Kompetenzen, die in der Schulpädagogik zu wenig Aufmerksamkeit gefunden haben und die nicht zum üblichen Ausbildungsrepertoire und selten genug zum Programm der Fortbildung gehören. Die verschiedenen im Programm entfaltenen Facetten der "Demokratie-Pädagogik" werden deshalb als eigener – und für viele als neuer – Anspruch an das professionelle Handeln betrachtet werden müssen.

Von vornherein sind deshalb für das Programm verschiedene Angebote für eine professionelle Kompetenzerweiterung erforderlich. Ein solches innovatives Qualifizierungsprogramm wird sich auch nicht vollständig in den überlieferten Formen der Weiterbildung realisieren lassen, so wichtig die Institutionen der Lehrerfortbildung in den Ländern dafür sind. Für die Mitwirkung am erforderlichen Qualifizierungsprogramm sollen folglich neben den Trägern der Lehrerfortbildung Kompetenzträger aus einschlägigen wissenschaftlichen Einrichtungen zur Mitwirkung am Programm gewonnen werden. Die vielfältigen für das Programm – aber auch in Zukunft nach Ablauf desselben – erforderlichen Leistungen einer wissenschaftsvermittelten Fortbildung für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis wirft die Frage auf, ob die Fort- und Weiterbildung nicht vernünftigerweise in einem *Multiplikatorenmodell* organisiert werden sollte, in dem Multiplikatoren für einzelne Programmsegmente zunächst zentral ausgebildet und ggf. zertifiziert und dann dezentral eingesetzt werden. Fortbildungs- und Trainingsprozesse müssen je nach Reichweite und Ziel lokal, regional und überregional stattfinden können. Der elektronischen Vernetzung kommt dabei in jedem Fall eine wichtige Rolle zu. Sie dient der Rationalisierung von Fortbildungsprozessen, etwa durch die Entwicklung einer interaktiv operierenden Fortbildungsdidaktik im Netz. Innovation bezieht sich folglich sowohl auf die Inhalte, die Form, die Medien und die Leistungsträger der Professionalisierungsarbeit. Im Folgenden sollen einige wichtige und für die Entwicklung der Kompetenz zur Schulentwicklung innovative Bereiche des Qualifizierungsprogramms vorgestellt werden.

9.1 Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der intrinsischen Motivation und der sozialen Kompetenz der Schüler

Viele Schüler erleben Schule als Konkurrenzsituation, in der sie Niederlagen erleiden. Die subjektive Verarbeitung des Misserfolgs entzieht der Schulerfahrung dieser Schüler häufig das Gefühl eines sinnerfüllten Geschehens, sie reagieren depressiv, gleichgültig, desinteressiert oder rebellisch und geraten in den negativen Kreislauf von schlechten Leistungen, Misserfolgserfahrung, weiterer Leistungsverschlechterung, Selbst- und Fremdefinition als schlechte Schüler. Empirische Befunde legen die Herkunft vieler rechtsextremer Jugendlicher aus der Gruppe dieser Schüler nahe. Es ist eine wichtige Aufgabe der Schule und der Lehrer, den Prozess der Entwicklung von schlechten Leistungen zum schlechten Schüler (Weinert) pädagogisch und didaktisch aufzuhalten und umzuleiten. Würden leistungsschwache Schüler ("schlechte Schüler") Schulerfahrung und Lernen als sinnvoll und handlungsrelevant erleben, dürfte eine bedeutende motivationale Voraussetzung für die Rekrutierung Jugendlicher in rechtsextreme Gruppen entfallen. Dafür muss ihre Selbstachtung geschützt, die positive Erfahrung eigener Wirksamkeit ermöglicht, Motivation zur Leistung und Kompetenz zur Teilhabe an schulischen Projekten gefördert werden. Zur Vermeidung einer negativen Entwicklung und von Risikokarrieren von Schülern kann die Schule einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Selbstwirksamkeit, intrinsische Motivation und soziale Fertigkeiten von Schülern stärkt. Ein Unterricht, dem dies gelingt, ist präventiv. Er hat nicht nur positive Auswirkungen auf Lernen und Leistungen, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung und

die soziale Entwicklung der Schüler. Zugleich führt er zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der Interaktion von Schülern und Lehrern. Der BLK-Modellversuch "Selbstwirksame Schule" hat gezeigt, dass Lehrer davon in vergleichbarer Weise profitieren wie Schüler, insbesondere im Hinblick auf eine erfolgreiche und befriedigende Bewältigung der beruflichen Anforderungen des schulischen Alltags (Brockmeyer/Edelstein 1997). Eine systematische Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und intrinsischer Motivation stellt Forderungen an die Qualität des alltäglichen Handelns von Lehrern, die bisher weder in der Ausbildung noch berufsbegleitend vermittelt wurden. Deshalb sollten Trainings- und Fortbildungsprogramme zum Aufbau selbstwirksamkeitsfördernder Lehrer-, Unterrichts- und Motivierungsstrategien im Rahmen des Modellprogramms eingerichtet und handlungsnah angeboten werden. Dazu soll Kooperation mit Experten aus der Wissenschaft gesucht und die Möglichkeit der Einwerbung von Drittmitteln geprüft werden. Es muss auch geprüft werden, wieweit Fortbildungs- und Trainingsmaßnahmen lokal, für einzelne Schulen, wieweit überregional, wieweit über intermediäre Institutionen angeboten werden sollen.

9.2 Förderung der sozialkognitiven Entwicklung: Perspektivenwechsel, soziomoralische Entwicklung und die Förderung "demokratischer Tugenden"

Zur aktiven Beteiligung an demokratischen Prozessen, zur konstruktiven Teilhabe an Aushandlungsverfahren und Entscheidungen in Gruppen sowie zur Kooperation im Dienste gemeinsam verhandelter und beschlossener Ziele sind *sozialkognitive Kompetenzen* (Fähigkeiten im Bereich des sozialen Verstehens) erforderlich. Die Fähigkeit, die Perspektive eines Anderen oder gar Dritter zu übernehmen, wird in einem Entwicklungsprozess erworben, der über Differenzierung und Koordinierung von Perspektiven, zur Perspektive der dritten Person, schließlich zu Generalisierung und Systemperspektive führt. Vom Entwicklungsstand der Fähigkeit zur Perspektivenkoordination hängen weitere sozialkognitive Kompetenzen ab, wie das Verständnis interpersonalen Beziehungen (so ändert sich von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter die Vorstellung über die Funktion und das Funktionieren z. B. von Freundschaften oder Gruppen grundlegend) wie auch schließlich konkrete soziale Handlungskompetenzen wie das Aushandeln von Interessen bzw. das Verhandeln in Situationen von Konflikt und Streit. Erst recht bildet die Förderung der sozialkognitiven Kompetenz eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Schüler den Zusammenhang zwischen eigenem Handeln und Prozessen auf der Ebene der politischen Institutionen und Systeme verstehen können. Dies bildet zugleich eine Voraussetzung für zivilgesellschaftliches Engagement und politische Mündigkeit. Solche Entwicklungsprozesse sind aber gerade in benachteiligten Gruppen oft verlangsamt, zumal die Schule sie eher voraussetzen als durch eigene Maßnahmen systematisch zu fördern pflegt. Die Notwendigkeit beispielsweise, bei konfligierenden Meinungen oder Vorschlägen in einen Prozess des Aushandelns einzutreten, erleben Kinder und Jugendliche in der Gruppe der Gleichaltrigen sehr häufig; die entsprechenden Fähigkeiten vor allem – jedoch nicht nur – der Grundschul Kinder beschränken sich jedoch häufig auf Situationsdeutungen, die ihre Reaktion auf die Alternative "Flucht oder Angriff" beschränken.

Viele Schulen tragen der Tatsache, dass verständnisintensives Lernen gerade im sozialen Bereich (vgl. Abschn. 2.1 und bes. 3.2) auf eigene Erfahrungen und daher Reflexion angewiesen ist, nicht genügend Rechnung. Kognitiv-strukturelle Entwicklungsschritte (und in der Folge die auf ihnen aufbauenden handlungspraktischen Fähigkeiten) folgen nicht den Regeln fachunterrichtlichen Wissensaufbaus. Der Schritt von einer bestimmten strukturellen

Denkform (einer Entwicklungsstufe) zur nächsten vollzieht sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren, und er vollzieht sich nur, wenn genügend Erfahrungen gemacht wurden, durch die Grenzen der bisherigen Denk- und Orientierungsmuster anschaulich vor Augen geführt und "Denkmaterial" zur Verfügung gestellt wird, das es erlaubt, komplexere, angemessenere Orientierungsmuster aufzubauen.

Erfahrungen sind dabei um so lernträchtiger, je bedeutsamer die entsprechende Situation für die Lernenden selbst ist. Partizipation kann in der Schule nur dann als "Ernstfall" erlebt werden, wenn das Ringen um Positionen und gemeinsame Lösungen (oder auch – im Sinne des politischen Lernens – um Einfluss) und die Übernahme von individueller und kollektiver Verantwortung an relevanten Fragen des schulischen Miteinanders ansetzen und sich nicht auf hypothetische Reflexion und pseudo-demokratische oder pseudo-partizipatorische Einladungen zum Mitdenken beschränken.

Demokratielernen als politische Bildung verlangt aber darüber hinaus reflektierte Erfahrungen der wesentlichen Dimensionen des Politischen: Gemeinsame vs. partikulare Interessen; Konsens vs. Dissens; Mehrheit und Minderheit; Macht und Ohnmacht; Privatsphäre vs. Öffentlichkeit. Das Klassenzimmer ist in mancher Hinsicht ein zu kleiner und oft auch zu homogener Raum für dieses Spektrum an Themen und Lerngelegenheiten. Schulweite Projekte bzw. Programme steuern sehr viel direkter auf das Prinzip der Öffentlichkeit und die Notwendigkeit des Umgangs mit Differenz hin.

Die Entwicklung sozialer Kognitionen kann durch didaktische Maßnahmen, z. B. geregelte Schülerdiskussionen kontroverser sozialer, politischer und moralischer Positionen schon auf sehr elementarer Stufe gefördert werden. Solche Diskussionen können sowohl als didaktisches Element im Fachunterricht genutzt werden als auch spontane oder institutionalisierte Gelegenheiten zur Lösung von realen Konflikten bieten (letzteres z. B. in Form einer regelmäßig durchgeführten "Klassenstunde").

Die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die in allen vier Modulen bedeutsam ist, im Unterricht mehrerer Fächer durch Dilemmadiskussionen gefördert werden kann und in Projekten wie in Prozessen demokratischer Teilhabe und Mitbestimmung konstitutiv für den Aufbau von Kooperation, Delegation, Autonomie und Verantwortung ist, wird durch unterschiedliche pädagogische Arbeitsformen unterstützt, die Engagement in der Schule und für die Schule fördern und demokratische Einstellungen vermitteln. Als Beispiele seien genannt: Runde Tische als Foren zur Befriedung von Kontroversen; "Gerechte Gemeinschaften" nach (bzw. in der Nachfolge von) Lawrence Kohlberg als Prozessform der Entstehung und Institutionalisierung einer Schulverfassung und der Entwicklung gemeinschaftlich geteilter Normen und Verantwortlichkeit; sowie unterschiedlich extensive Formen der Mediation oder Streitschlichtung (Edelstein/Oser/Schuster 2001).

Keine der hier genannten pädagogischen Arbeitsformen eignet sich ausschließlich für eine spezifische Schulstufe. Im Gegenteil spricht alles dafür, sie alters- bzw. entwicklungsentsprechend zuzuschneiden und durch die gesamte Schulzeit beizubehalten. Grundschulkin- der müssen in aller Regel noch elementare Kommunikationstechniken lernen; ihre Fähigkeiten im Bereich des sozialen Verstehens und des moralischen Urteilens sind noch begrenzt, ihre soziale Perspektive noch egozentrisch. Ihre "Zone der proximalen Entwicklung" (Vygotskij) ist der Aufbau einer "Perspektive der dritten Person" und das Verstehen von Inte-

ressen einer Gemeinschaft, die partikularen Interessen vorgeordnet sein können. Gerade deshalb sollten ihnen Lernangebote nicht vorenthalten werden, in denen sie üben können zu argumentieren und nach einer für alle besten Regel oder Konfliktlösung zu suchen. Grundschulen haben den Vorteil, dass in der Regel eine vergleichsweise kleine Schülerzahl und eine vergleichsweise flexible Stundenplanung es zulassen, alle Schulangehörigen in demokratieorientierte Aktivitäten einzubeziehen, sie z. B. zu einer Versammlung in der Aula oder Turnhalle zusammenzurufen. (Die aktive Einbeziehung aller ist dabei hauptsächlich eine Frage gut – d.h. pädagogisch – überlegter Organisation. In den von Althof begleiteten "Just Community"-Grundschulen in der Schweiz und in Italien, die sich am Erfolgskriterium "Wer lernt was? Wieviele lernen wieviel?" orientieren, hat sich z. B. eine Mischung von kürzeren Abschnitten im Plenum und längeren Arbeitszeiten in altersgemischten Kleingruppen bewährt.)

Die in vielen Studien bestätigte Zunahme der Schulunlust bereits ab dem mittleren Kindesalter spricht dafür, schon in der Grundschule ernstgemeinte Partizipationsangebote zu machen. Umso wichtiger ist es, solche Lerngelegenheiten zu einem Zeitpunkt, an dem Schule (z. B. gegenüber der Gruppe der Gleichaltrigen) an Bedeutung verliert, für möglichst viele Schüler mit möglichst realen und folgenreichen Aufgaben und Funktionen in der Schule zu institutionalisieren.

Der "Grundkurs" einer angewandten Entwicklungspsychologie sozialkognitiver Kompetenzen, dessen Umriss hier sichtbar werden, müsste Bestandteil der professionstypischen Ausbildung aller Lehrpersonen sein. Für die Fortbildung muss ein Konzept entwickelt werden, das die entsprechenden Kompetenzen nachholend vermittelt. Die Landesinstitute müssten entsprechende Fortbildungsmodule verfügbar haben. Hier, wie auch in anderen Fällen, dürfte es notwendig sein, eine Gruppe von Experten aus Entwicklungspsychologie, Erziehungswissenschaft, Weiterbildung und Praxis zusammenzubringen, um ein inhaltliches Konzept zu entwickeln, das durch Lehrer(fort)bildner an die Praxis weitergegeben werden kann. Ein solches Konzept einer zweistufigen Kompetenzvermittlung ist sicher logistisch komplex und finanziell anspruchsvoll. Doch es repräsentiert das Modell eines Supportsystems für die Schulentwicklung, das routinemäßig angewandte Wissenschaft aus akademischen Institutionen über eine Ebene der Vermittlung ("praxisorientierte Expertise") in die Praxis der Schulen transportiert. Das Modell würde selbst ein zukunftsträchtiges Modell der Organisation von Innovation in der Entwicklung der Schule darstellen. Die Mittel aus dem Modellprogramm dürften für die erforderlichen Leistungen allerdings nicht ausreichen.

9.3 Training von Zivilcourage

Die Befähigung zur Zivilcourage wird in Situationen des Gruppendrucks ebenso gefordert wie in angstbesetzten Situationen, in denen Intervention erforderlich ist. In der Demokratie ist Zivilcourage folglich eine grundlegende Tugend. Wie andere Tugenden muss auch Zivilcourage in Bildungsprozessen kultiviert und in erfahrungsnahen Situationen eingeübt werden, damit sie dem Individuum als spezifische intrinsisch gestützte Handlungsbereitschaft zur Verfügung steht, wenn die soziale Situation es erfordert. Das bedeutet, entgegen der Verlockung zur Bequemlichkeit, zum Selbstschutz und zur Anpassung "Gesicht zeigen", "sich einmischen", wenn die normativen Grundstrukturen und Wertprämissen der zivilen Gesellschaft explizit oder implizit in Frage gestellt werden, etwa in Situationen der Gewaltausübung, der ausländerfeindlichen Demütigung, des Mobbing etc.

Es ist häufig beschrieben worden, dass die gesellschaftliche Entwicklung durch zunehmende Individualisierung und die Schwächung gemeinschaftlicher Bindungen gekennzeichnet ist, mit der eine erhöhte Konfliktbereitschaft (bis hin zur gewaltsamen Durchsetzung parteiischer Interessen) einhergeht. Gegen diese Entwicklung nutzen Appelle an moralische Einsicht ebenso wenig wie Mahnungen zur Ruhe in feindselig gestimmten Gruppen. Während die meisten Menschen Appellen zu gerechtem Handeln, Rücksicht auf Schwächere oder Hilfe für die Geschädigten eines Übergriffs innerlich, oft auch durch Zuwendung von Spenden, zustimmen, schrecken sie meist davor zurück, dieser Zustimmung handelnd, etwa durch selbstverantwortete Intervention in einer sozialen Situation, in der Interaktionsnormen verletzt werden, Geltung zu verschaffen. Die Fähigkeit, solche Situationen zu bewerten, die eigenen Handlungschancen dabei angemessen einzuschätzen und Zivilcourage aufzubringen, um normativ angemessen und wirkungsvoll, z. B. helfend einzugreifen, muss unter diesen Umständen als grundlegende, aber häufig defizitäre soziale Fähigkeit betrachtet werden.

Eine Anzahl von Bedingungen hat sich als wirkungsvoll erwiesen, um Personen zu befähigen, Zivilcourage zu zeigen:

- Die systematische Vermittlung des Verständnisses des Bedeutungsumfangs von Zivilcourage. Der Begriff in seiner Bedeutung muss anhand der Analyse von Situationen definiert und zugleich gegen moralisch überfordernde Bedeutungszuweisungen (etwa Heroismus) abgegrenzt werden.
- Elaboration anhand von positiven und negativen Beispielen des Einsatzes von Zivilcourage.
- Praktische Übungen, in denen Schüler und Lehrer konkret lernen, wie sie Situationen, in denen Hilfe und Zivilcourage gefordert sind, verhaltenssicher meistern können.

Die Ziele eines Trainingsprogramms zur Ausbildung von Zivilcourage sind entsprechend:

1. Wissen über Zivilcourage mehren
2. Selbstwirksamkeitserwartungen steigern
3. Das Repertoire angemessener Verhaltensweisen in Situationen erweitern, in denen Hilfe oder Zivilcourage gefordert sind.

Erfahrungen schon nach relativ kurzem Training nach diesem Modell haben gezeigt, dass Trainierte im Vergleich zu Untrainierten überlegen waren:

- sie hatten mehr Wissen, was im Notfall zu tun war
- sie empfanden größere Sicherheit in Situationen, die ihre Hilfeleistung erforderlich machten (höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung)
- sie hatten ein größeres Verhaltensrepertoire in Notsituationen.

Auf dieser Grundlage sollen schulische Trainingsprogramme entwickelt werden, die Schüler dazu befähigen, in Situationen potentieller Gewaltanwendung, aber auch in Situationen, in

denen ausländerfeindliche Äußerungen fallen, zivilcouragiert aufzutreten und "Stopsignale" zu setzen. Ziele sind:

- das Verhaltensrepertoire erweitern, die Anzahl der verfügbaren Verhaltensalternativen vergrößern
- Tabus gegen "verbotene" Verhaltensweisen nachhaltig verdeutlichen
- Wissen über verhaltens- und situationsrelevante Strategien erhöhen ("was kann getan werden", "was ist insgesamt zu tun")
- Ängste vor dem Einschreiten dämpfen
- Selbstwirksamkeitserwartungen erhöhen ("ich kann helfen")
- Verantwortungsübernahme erhöhen (die Überzeugung vermitteln: "du bist verantwortlich")
- Empathie für Opfer ausbilden.

Ergebnisse von Trainingsprogrammen haben gezeigt, dass Wissensvermittlung und Erweiterung des Handlungsrepertoires die individuelle Handlungskompetenz in Handlungssituationen erhöht, zugleich das subjektive Kompetenzgefühl steigert und als Effekt dieses Zuwachses die Zivilcourage fördert.

Es wird vorgeschlagen, dem in der Innovations- und Diffusionsforschung erprobten Ansatz zu folgen. Danach sollen Lehrer ausgebildet werden, die ihre im Training erworbenen Kompetenzen an (ihre) Schüler weitergeben. Die als Multiplikatoren ausgebildeten Lehrer trainieren ausgewählte Schulklassen mithilfe von Rollenspielen, die u. a. in Kooperation mit der Polizei in mehreren deutschen Städten erprobt wurden. Die Ausbildung der Lehrer lässt sich erfahrungsgemäß an zwei Abenden durchführen. Von jeder Schule sollten jeweils mehrere Lehrer beteiligt sein. Die Lehrer trainieren ihre Klassen dann jeweils an zwei Vormittagen im Abstand von vier Wochen (bzw. weitere Klassen, soweit die Schule bereit ist, den Einsatz zu fördern).

Die Ausbildung der Lehrer besteht darin, die Übungen in Zivilcourage transparent zu machen und Modelle des Trainings zu vermitteln. In den Klassen-Trainings entwerfen die Schüler einen Satz von klassenspezifischen Spielregeln, die sie in bestimmten Situationen einsetzen, etwa bei Gewalt auf dem Schulhof, in der Klasse, bei ausländerfeindlichen Äußerungen etc. Die Spielregeln und die Erfahrung mit ihrer Anwendung sollen regelmäßig Thema der Diskussion in der Klasse sein (etwa in der wöchentlichen Verfügungsstunde). Es hat sich gezeigt, dass Schüler sinnvolle Spielregeln entwerfen, ihre Einhaltung überprüfen, positive und negative Beispiele der Einhaltung bzw. Verletzung von Spielregeln und generell ihre Erfahrungen diskutieren und bewerten. Es ist nachgewiesen worden, dass die Ausbildung die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich einzumischen und Konflikte konstruktiv zu lösen, positiv beeinflusst.

9.4 Interkultureller Konflikt – Interkulturelles Lernen

Oben (vgl. 8.2) wurde der Schwerpunktbereich "Interkulturelles Lernen – interkulturelle Kooperation" beschrieben, in dem sich Vorhaben zusammenfinden können, die der Lösung kultureller Konflikte im schulischen Umfeld, der Entwicklung des Verstehens fremder Kultu-

ren, der Enkulturation und Akkulturation von Integrationswilligen gewidmet sind, vielleicht aber mit noch höherer Dringlichkeit einer verständnissensiblen Übernahme der Perspektive des "Fremden". Ein realistischer Blick auf diese Aufgabe und die zu ihrer Erfüllung notwendigen Kompetenzen ist mit den wachsenden Spannungen zwischen Angehörigen des Islam (ob friedfertig oder militant) und mehr oder weniger defensiven oder misstrauischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft noch wichtiger geworden. Wie der Konflikt zwischen einer Assimilation des Fremden an die Mehrheitskultur und der Identitätsanerkennung der Fremden in der Mehrheitskultur begriffen, vor allem aber vor Ort bearbeitet oder gar geschlichtet werden kann, ist dabei noch keineswegs geklärt. Tiefgreifende Wertkonflikte sind dabei zwar mit den meisten Ausländergruppen eher selten und treten hinter "bloß" kulturellen Differenzen zurück, die vor allem eine Thematisierung unterschiedlicher Traditionen, Gewohnheiten, Produkte und kultureller Sensibilitäten fordern, um Verstehen und vielleicht Assimilation zu ermöglichen. Bei tiefgreifenden kulturellen Wertkonflikten kann es aber nicht lediglich um eine harmonische und konfliktfreie Akzeptanz gehen: "Achtung vor dem Fremden" steht hier u.U. im Kontrast zur Bindung an universalistisch-menschenrechtliche Normen und eine daran orientierten pädagogischen Kultur. Umgekehrt kann eine bedingungslose Übernahme universalistischer, menschenrechtlich geprägter Werttraditionen durch Angehörige fremdkultureller Gruppen ohne die entsprechenden Traditionen und Prägungen nicht ohne weiteres erwartet werden.

Weltweit und mehr denn je beschäftigt die Frage, was Anerkennung des Fremden bedeuten soll, Politik, Philosophie und Pädagogik: Achtung der Differenz, Assimilation, Akkulturation, Beherrschung unterschiedlicher Codes, Herstellung von Kompatibilität zwischen unterschiedlichen Normensystemen, ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven und inkongruenten kulturellen Deutungen, die sich nicht harmonisch versöhnen lassen, Arbeit an der Entwicklung eines übergreifenden normativen Horizonts. Zwar gibt es mittlerweile erfolgreiche Ansätze einer interkulturellen Pädagogik, doch es gibt offenbar noch kein weithin anerkanntes Modell, das die unterschiedlichen Dimensionen und Facetten des Problems bündelt, um den widersprüchlichen Anforderungen an eine interkulturelle Pädagogik der Achtung der Differenz zu genügen – bei gleichzeitiger Behandlung der tiefgreifenden Normenkonflikte, die dabei zu erwarten sind. Einmal geht es um Konzepte die das kulturell Fremde in seiner Andersartigkeit und Fremdheit auf einer allgemeinen Ebene, gewissermaßen als Gegenstand des Unterrichts, repräsentieren und zugleich die mögliche Verwandtschaft und Korrespondenz mit unserer eigenen kulturellen Erfahrung offenlegen. Neben einer solchen auf intelligentes Wissen zentrierten Dimension geht es zum anderen um handlungs- und erfahrungsbasierte didaktische Strukturen und Prozesse, die unterschiedliche Gruppen nach ihrer Relevanz für den lokalen Kontext differenzieren, den Anforderungen unterschiedlicher Altersgruppen und Entwicklungsstufen genügen und den Erfahrungen, Ansprüchen und Möglichkeiten unterschiedlicher Schulformen entsprechen. Das Spektrum reicht folglich von der interkulturellen Praxis gemeinsamer Spielhandlungen in den Anfangsklassen der Grundschule bis zum Philosophie- und Anthropologiekurs in der Sekundarstufe II mit vielen fachlichen und fachübergreifenden Vorhaben dazwischen.

Für das Modellversuchsprogramm geht es darum, den Bedarf für ein Fortbildungsprogramm "Interkulturelles Lernen - interkulturelle Kooperation" festzuhalten, das idealiter ein alters- und schulstufenübergreifendes Curriculum verständnisintensiven Lernens jeweils erfahrungsnah entwirft und – soweit wie möglich – in handlungspraktischer Orientierung das Ziel praktischer Aufklärung verfolgt. Das erscheint zwar fast wie eine Quadratur des Kreises,

könnte indessen unter konstruktiver Nutzung der vielen vorhandenen Ansätze und Bausteine eine fachübergreifende Aufgabe der teilnehmenden Schulen im Rahmen eines Netzwerks unter Beratung eines Expertengremiums sein. Besondere Aufmerksamkeit sollte hierbei dem Beitrag einer in der heutigen Welt bedeutsamen und unerlässlichen Islamkunde zukommen.

9.5 Gewaltprävention und -intervention, Konfliktbearbeitung, Mediation

Ein Anlass für die Einrichtung des Modellprogramms ist die Zunahme der Jugendgewalt und der Gewalt an Schulen. Diese Gewalt hat unterschiedliche Ursachen, für die nicht generell die Schule verantwortlich zu machen ist. Doch es gibt deutliche Belege, dass Schulqualität Anfälligkeit für Gewalt mindert. Die Schule ist auf das Gewaltproblem schlecht vorbereitet, Gewaltprävention und -intervention gehören nicht zu ihren herkömmlichen Aufgaben und Kompetenzen. Gleichwohl ist es unerlässlich, dass die Schulen über Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, Gewalt einzudämmen und Konflikte zu befrieden. Expertise in diesem Bereich, wie sie in Sozialpädagogik und Jugendarbeit, nicht zuletzt in den RAAs, insbesondere im Hinblick auf politisch motivierte Gewalt vorhanden ist, wird in der Schule eher in Ausnahmefällen genutzt. Der Innovationsausschuss der BLK räumt der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit im Modellversuchsprogramm Priorität ein. Die Steigerung sozialpädagogischer Kompetenzen in der Schule, wie sie eine solche Zusammenarbeit herbeiführen kann, ist für das Programm sehr wichtig, wie dies bereits im Zusammenhang von Modul 4 ausgeführt wurde.

Es verdient sorgfältige Überlegung, ob es möglich ist, Ausbildung in Konfliktmediation auf breiter Basis anzubieten. Es gibt in Deutschland eine relativ gut ausgebaute professionelle Infrastruktur, teilweise auch für den pädagogischen Bereich, die für eine systematische Vermittlung professioneller Kompetenz in die Schulen genutzt werden könnte. Die personellen und finanziellen Voraussetzungen sind allerdings zur Zeit nicht klar und sollten in einem Seminar mit Sachverständigen möglichst vor Beginn des Programms geklärt werden (s. oben, Schwerpunktbereich 8.1).

9.6 Projektdidaktik

Lernen in Projekten stellt eine eigene pädagogisch-didaktische Großform zum Erwerb von Handlungskompetenzen dar, die in den üblichen Formen des Unterrichts nicht hinreichend vermittelt werden können, für Demokratielernen indessen grundlegend sind. Projektarbeit bedarf einer eigenen Didaktik, um Arbeitsschritte und Instrumente der Projektplanung zu professionalisieren und die Projektarbeit von mehr oder weniger glücklichen Umständen der Zeit, Situation und Person zu lösen, auf die Projekte meist angewiesen waren. Denn weil der Erfolg von Projektarbeit nicht identisch ist mit einem aner kennenswerten Ergebnis, sondern durch den evaluierbaren Kompetenzzuwachs und den Selbstwirksamkeitserfolg der Beteiligten ausgewiesen wird, kommt zur Sicherung der Ergebnisqualität die pädagogische Prozessqualität als Ziel und als Gegenstand professioneller Qualifizierung hinzu. Projektdidaktik umfasst 8 Komponenten: Kreativitätstechniken, Projektmanagement, Planung, Finanzierung, Leadership, Kooperation und Teambildung, Marketing, Präsentation und Evaluation. Für eine Kompetenzerweiterung im Bereich der Projektdidaktik eignen sich Qualifizierungsprozesse und Nutzung interaktiver Verfahren im elektronischen Netz, wie sie im Rahmen des Modellversuchsprogramms geplant sind.

9.7 Methoden und Elemente einer "Erziehung für die Zivilgesellschaft" (Civic Education)

Kooperatives Lernen, demokratisches Sprechen, Leadership Training und Service Learning

Wie bereits die Bezeichnungen lehren, stammen wichtige und erprobte Elemente und Formen einer zivilgesellschaftlichen Erziehung aus dem Kontext des amerikanischen pädagogischen Pragmatismus (Dewey), für den die Überzeugung grundlegend ist, dass für die Demokratie als Lebensform der starke Zusammenhang von kommunikativer Erfahrung, Wahrheitsfindung, Werte-Entwicklung und gemeinschaftlichem Handlungskontext konstitutiv ist.

9.7.1 Kooperatives Lernen

umfasst strukturierte Kooperationsformen zur Verbindung von kognitivem und affektivem Lernen. Sie stammen aus der Erfahrung multikultureller und multiethnischer Klassen in USA und Kanada und sind in unterschiedlichen Varianten, Komplexität und Ansprüchen in allen Fächern und Klassenstufen verwendungsfähig. Kooperatives Lernen dient der Entwicklung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit über Gruppengrenzen hinweg und damit der sozialen Kohäsion in der Schule. Die Fähigkeit zum Austausch und zu gegenseitigem Verstehen individueller Wahrnehmungen und Wissensbestände ist eine wichtige Ressource der Entwicklung von Demokratiefähigkeit und der Überwindung fremdenfeindlicher Tendenzen (vgl. 9.2, zur Entwicklung der Perspektivenübernahme).

9.7.2 Demokratisches Sprechen:

Diskutieren, Debattieren, Deliberieren. Die Entwicklung der Fähigkeit zu kommunikativer Auseinandersetzung mit Anderen, die Suche nach Information und die argumentierende Aufbereitung der Information im Dienste der Entscheidung zwischen alternativen Problemlösungen oder Modellen der Weltgestaltung ist zentral für Entwicklung und Bestand der Demokratie. Verständigung ist eine Bedingung der zivilen Gesellschaft und demokratischer Politik. Schulen müssen die Fähigkeit zu rationaler Politik-Diskussion fördern und Gelegenheit zur Einübung entsprechender Fertigkeiten geben. Die drei hier unterschiedenen Formen der demokratischen Rede stellen dabei unterschiedliche Leistungen der Argumentation heraus: Meinungspluralität, Kontroversialität, Reflexivität.

9.7.3 Leadership Training

dient der Entwicklung von Verantwortungsübernahme und demokratischen Führungsqualitäten. Dazu müssen kognitive und interpersonelle Kompetenzen in einer Person zusammenwirken, um diese zu befähigen, ein Ziel (eine Vision) zu entwickeln, andere für dieses Ziel zu motivieren und sie mittels kommunikativer und kooperativer Prozesse zu dem Ziel zu führen. Es gibt hierfür ein Bündel bewährter Verfahren, inklusive Kommunikations- und Moderationstraining, Projektmanagement und Konfliktlösungsstrategien.

9.7.4 Service-Lernen in Projekten

verbindet affektiv motiviertes Lernen durch soziales Handeln mit kognitivem Lernen. Praktisch geht es dabei um Erfahrungsgewinn in Projekten zur Verbesserung der Lebensqualität einer Gruppe in der Gemeinde sowie die reflexive Aufarbeitung der Projekterfahrung. Service-Lernen verbindet in besonderem Maße Prozesse der Wertebildung mit dem Erwerb von Fertigkeiten im Projektmanagement (vgl. 7.4, Modul 4).

10 Schulentwicklung

Im Zentrum der Initiativen zur Schulreform der letzten Jahre stand die Idee der "lernenden Schule" (Bildungskommission NRW 1995). Damit soll ausgedrückt werden, dass Veränderung und Weiterentwicklung Aufgaben sind, die sich Schulen fortdauernd stellen. "Lernende Schulen" vergewissern sich immer wieder, wo sie mit ihrer Arbeit stehen, was sich bewährt hat und welche Korrekturen und Maßnahmen notwendig sind, um für die Schülerinnen und Schüler eine gute und ertragreiche Ausbildung und Erziehung gestalten zu können.

Dies setzt voraus, dass Schulen mehr Selbstständigkeit und größere Gestaltungsspielräume erhalten. Qualitätsverbesserung von Schulen soll durch eine erweiterte Selbstständigkeit der einzelnen Schule erreicht werden. Denn Schulen können den pädagogischen Herausforderungen besser begegnen, wenn sie pädagogische Konzepte und Angebote entwickeln, die auf die jeweils spezifische Situation der einzelnen Schule zugeschnitten sind. Konsequenzen sind beispielsweise die Rücknahme von Genehmigungsvorbehalten in vielen Bereichen der Schulorganisation, die Budgetierung der Schulhaushalte, die Profilbildung von Schulen sowie die Formulierung von Rahmenlehrplänen und -richtlinien, die schulspezifische Ausgestaltung erfordern.

Mit Richter (1994) lassen sich die Gründe, die aus unterschiedlicher Perspektive für eine größere Selbstgestaltung von Schule sprechen, in sechs Argumentationsketten zusammenfassen:

Erstens wird die Selbstgestaltung der Schule als Beitrag zur "Demokratisierung der Gesellschaft" gefordert. Demokratische Beteiligungsformen werden hier als Beitrag zur politischen Willensbildung verstanden und für alle gesellschaftlichen Bereiche, für öffentliche Einrichtungen, mithin für Schulen gefordert. Dies setzt voraus, dass den einzelnen Organisationen relevante Entscheidungskompetenzen eingeräumt werden.

Zweitens lässt sich die Selbstgestaltung der Schule administrativ begründen. Differenzierte Gesellschaften benötigen organisatorisch differenzierte Handlungsformen. Die Delegation von Kompetenzen an Organisationseinheiten soll die Flexibilität und Qualität gesellschaftlicher Leistungserbringung erhöhen und ist eine Konsequenz der Pluralisierung gesellschaftlicher Lebensformen.

Drittens lässt sich Selbstgestaltung der Schule aus der Natur des Erziehungsverhältnisses ableiten. Erziehungsprozesse lassen sich aufgrund ihrer Eigendynamik nur teilweise zweckrational organisieren. Die Notwendigkeit von Autonomie ergibt sich deshalb aus dem besonderen Charakter des Erziehungsverhältnisses und der pädagogischen Verantwortung der Erzieher für Kinder und Jugendliche. Dies schließt in der Konsequenz die Selbstgestaltung pädagogischer Einrichtungen mit ein.

Viertens wird die Schulvielfalt und damit die Selbstgestaltung der einzelnen Schule mit dem "kollektiven Elternrecht" begründet. Hier wird das Wahlrecht von Eltern zwischen unterschiedlichen schulischen Angeboten gefordert. Dieses Recht leitet sich historisch aus der Mitwirkung der Eltern bei der Bestimmung des konfessionellen Charakters der Schule her.

Fünftens leitet sich die Forderung nach Selbstgestaltung der Schule aus dem pädagogischen Auftrag von Schulen ab, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in demokratischen Staatsformen vorzubereiten. Dies pädagogische Ziel kann, so wird in diesem Begründungszusammenhang argumentiert, nur dann erreicht werden, wenn in den Schulen selbst unmittelbare demokratische Entscheidungsprozesse möglich sind und erfahren werden können.

Sechstens lässt sich zur Begründung der Selbstgestaltung der Schule das Eigenbewirtschaftungskonzept heranziehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine direkte Haushaltsführung durch die einzelne Schule ökonomischer und effizienter ist als eine zentrale Bewirtschaftung durch Schulträger.

Die einzelne Schule als "pädagogische Handlungseinheit" (Fend 1986) ist mit entsprechenden Initiativen zur erweiterten Selbstständigkeit zum zentralen Ort der Schulentwicklung geworden. An die Stelle der Umsetzung von staatlichen Regelungen tritt mehr und mehr die inhaltliche Ausgestaltung von staatlichen Rahmenvorgaben und die konzeptionelle Entwicklung schuleigener Lösungen. Damit stellt sich Schulen die Aufgabe, die Weiterentwicklung der eigenen Organisation sowie des Unterrichts systematisch und gezielt zu planen und zu gestalten.

Dies hat zwei Konsequenzen. Erstens wird es notwendig, sich innerhalb des jeweiligen Kollegiums und der Schule über pädagogische Ziele und Grundvorstellungen zu verständigen. Es muss also ein pädagogisches Konzept erarbeitet werden, in dem ausgesagt wird, welche Ziele mit welchen Mitteln in der konkreten Situation der eigenen Schule erreicht werden sollen. Darüber hinaus ist eine Planung erforderlich, bei der geklärt wird, welche Schritte von der Schule unternommen werden, um das pädagogische Grundkonzept in die Praxis des Unterrichts und Schullebens umzusetzen.

Beide Dimensionen sind in der Idee des *Schulprogramms* enthalten. Schulprogramme können als Ausdruck des bewusst gestalteten Profils einer Schule verstanden werden. Sie beschreiben das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen von Schulen und enthalten die darauf bezogene Entwicklungsplanung. Im Schulprogramm werden somit Entscheidungen getroffen, die die Arbeit der Schule als Ganzes betreffen und denen Leitfunktionen für die Arbeit in den einzelnen Fächern bzw. Lernbereichen zukommen. So werden dort grundlegende Fragen der Schul- und Unterrichtsorganisation, des fächerübergreifenden Arbeitens, schulspezifischer inhaltlicher Schwerpunkte oder des Erziehungskonzepts geklärt. In vielen Bundesländern ist die Entwicklung von Schulprogrammen inzwischen in Verbindung mit Schritten zu einer erweiterten Selbstständigkeit zum verbindlichen, teilweise in Schulgesetzen grundgelegten Auftrag geworden.

Mit der Verpflichtung zur Entwicklung von Schulprogrammen wird in vielen Bundesländern die Aufforderung verknüpft, die erreichten Ergebnisse und die Umsetzung der im Schulprogramm formulierten Ziele und Arbeitsschritte schulintern zu evaluieren. Gemeint ist damit, systematisch und regelmäßig Bilanz zu ziehen, die eigene Arbeit kritisch Revue passieren zu lassen, Erfahrungen datengestützt auszuwerten und zu reflektieren. Erweiterte Selbstständigkeit und Gestaltungsfreiheit erfordern von den einzelnen Schulen ein erhöhtes Maß an Gestaltungskompetenz, Problemlösefähigkeit und Rechenschaftslegung. Evaluation wird deshalb als notwendiger Teil einer systematischen Schulentwicklung verstanden. Sie soll verlässliche Informationen und Daten zur Verfügung stellen, die dem Kollegium und der

Schulleitung die Möglichkeit geben, Notwendigkeiten der Veränderung zu erkennen, Bewährtes festzuhalten und die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen. Im Zentrum des Interesses steht dabei in der Regel die Frage, wie der Unterricht und die Angemessenheit pädagogischer Konzepte evaluiert werden können. Eine so verstandene "lernende Schule" setzt nun allerdings "lernende Lehrerinnen und Lehrer" voraus. Denn: Wie soll sich eine Organisation weiterentwickeln, wenn es nicht auch die Personen tun, die sie gestalten und die in ihr arbeiten? Fortbildung kommt von daher eine ganz entscheidende Rolle für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse zu. "Das Ziel von Fortbildung ist Wandel, Weiterentwicklung und Verbesserung. Fortbildung ist Wandel", schreibt beispielsweise Michael Fullan (1991, S. 315).

Die Ziele des Modellprogramms, insbesondere in den Modulen 3 und 4, betreffen vor allem die Entwicklung der Institution im engeren Sinn, d.h. die Entwicklung der einzelnen Schule. Für viele Schulen sind allerdings systematische Schulentwicklung und Evaluation Aufgaben, die bislang nicht zum selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit von Kollegien zu zählen waren. Entsprechende Fortbildungs- und Unterstützungsangebote haben deshalb hohe Bedeutung für die erfolgreiche Durchführung schulischer Projekte im Rahmen des Modellprogramms.

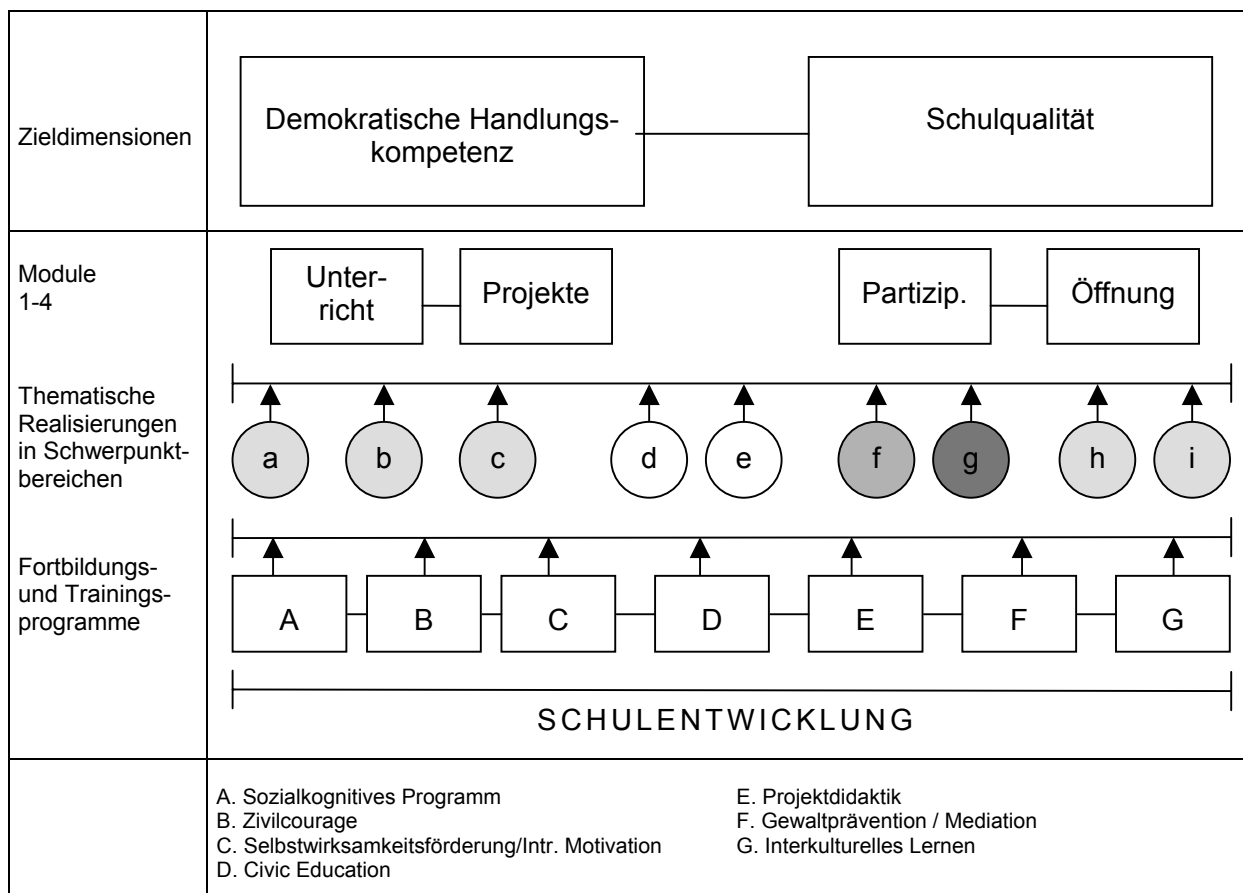
Im Vordergrund entsprechender Fortbildungsangebote zur Unterstützung von Schulentwicklung sollten dabei die folgenden Themenbereiche stehen:

- Schulprogramm, Arbeitsplanung und Fortbildungsplanung als Instrumente der systematischen Schulentwicklung,
- Formen und Verfahren schulinterner Evaluation als kontinuierliches Element von Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit,
- Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Ebene der Schule und des (Fach-)Unterrichts,
- Konzeption und Entwicklung von Leitbildern und pädagogischen Schwerpunkten des Schulprofils,
- Aufbau tragfähiger schulinterner Arbeitsstrukturen zur Koordination der Schulentwicklungsarbeit,
- Beteiligung von Eltern, Schülern und externen Kooperationspartnern an der Schulentwicklung.

Um einen möglichst hohen Transfer in die Praxis der einzelnen Schulen und damit nachhaltige Ergebnisse zu erzielen, sollte sich die Organisation der Fortbildungsangebote an den folgenden leitenden Prinzipien orientieren:

- sequentielle Anlage der Unterstützungsangebote,
- Fortbildung möglichst von in der Schule gemeinsam arbeitenden Projekt-, Steuer- und Arbeitsgruppen,
- systematischer Einbezug der Schulleitungen in die Angebote.

11 Schema der Programmstruktur



12 Vernetzung, Kooperation und Qualifikation

Ein innovatives Moment des Modellprogramms besteht in der systematischen Verbindung von Vernetzung und Qualifikation. Dazu werden drei Vernetzungsprinzipien bzw. -formen miteinander kombiniert, die regionale, die dimensionale und die mediale. Alle drei Formen sollen der Bildung von Arbeitsstrukturen (d.h. Kooperationsstrukturen) und Informationsstrukturen gleichermaßen dienen.

12.1 Regionale Vernetzung

Auf Länderebene können, u.U. unterstützt durch Landesinstitute, Hochschulen oder andere fachlich geeignete Partner wie RAA, teilnehmende Schulen mit der Funktion von Kompetenzzentren ausgestattet und zum Mittelpunkt einer regionalen Vernetzung gemacht werden. Ihre Aufgabe besteht darin, die Beratung und den Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmern auf Länderebene zu organisieren und die länderspezifischen Interessen, Ressourcen und Entwicklungsaufgaben gegenüber dem Land, dem Programmträger und der BLK zu bündeln und zu artikulieren. Organisiert durch diese Kompetenzzentren können regionale oder auch überregionale Tagungen stattfinden.

12.2 Dimensionale Vernetzung

Die Programmteilnehmer auf Länderebene sollten so ausgewählt werden, dass möglichst alle Module berührt und dennoch Schwerpunkte gebildet werden. Es ist nicht zu erwarten, dass die regionalen Kompetenzzentren auf alle Beratungs- und Qualifikationsprobleme gleichermaßen angemessen reagieren können. Die Erfahrung zeigt außerdem, dass gerade der überregionale Erfahrungsaustausch für die Teilnehmer unter dem Gesichtspunkt der Objektivierung und Evaluation von besonderem Wert ist. Um darauf sowie auf den Qualifikations- und Beratungsbedarf, der regional nicht gedeckt werden kann, optimal antworten zu können, empfiehlt es sich, quer zu der regionalen Vernetzung und länderübergreifend Strukturen einzurichten. Dies könnte durch die Einrichtung thematischer Entwicklungszentren in den daran interessierten Landesinstituten und durch die Zusammenarbeit mit entsprechenden Einrichtungen wie RAA, Demokratisch Handeln, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung geschehen. Die Dimensionen können Module oder Schwerpunktbereiche sein.

12.3 Mediale Vernetzung

Besondere Aufmerksamkeit gebührt der Einrichtung einer Intra- und Internetstruktur für die Programmteilnehmer. Hier liegt der Innovationsschwerpunkt auf der Einrichtung und Erprobung eines bedarfssensiblen Kommunikationssystems, das sich möglichst eng an den Bedürfnissen der Entwicklungsprozesse vor Ort orientiert und die Organisation des gesamten Modellprogramms optimieren hilft. Die Struktur des elektronischen Netzes wird ebenfalls den Gliederungsprinzipien des Modellprogramms entsprechend entwickelt: Das *regionale* Netz wird die Teilnehmer auf Landesebene mit dem Kompetenzträger bzw. der Pilotschule oder dem organisierenden Zentrum im Land verbinden. Das *dimensionale* Netz wird überregional die Vorhaben verbinden, die mit ihrem Schwerpunkt innerhalb eines und desselben Moduls arbeiten. Auf dieser Ebene sind zudem Netze zur Koordination thematischer oder institutioneller Schwerpunkte möglich, z. B. Gewaltprävention, Konfliktmediation, Projekte in berufsbildenden Schulen oder in Grundschulen. Für jedes dimensionale Netz ist ein besonderes Portal bzw. ein eigenes Kompetenzforum vorgesehen, das die Kommunikation unter Vorhaben begünstigt und ihnen erleichtert, voneinander zu lernen. Im Netz soll eine weitere innovationsorganisatorische Funktion realisiert werden. Es ist beabsichtigt, den Schulen bzw. Kollegien über Netz Fortbildungsangebote zur Verfügung zu stellen. Dazu sollen mehrere Modalitäten erprobt werden: Für bestimmte Zwecke dürfte es reichen, ein Informationsprogramm für alle Schulen zu bieten; für andere Zwecke dürften Kombinationen von netztransportierten Modulen mit persongetragenen regionalen oder überregionalen Fortbildungsveranstaltungen oder Trainings face-to-face nützlicher sein. Die Möglichkeiten einer interaktiven Nutzung des Netzes für die Fortbildung sollen exploriert werden. Frühzeitig soll allen teilnehmenden Schulen ein Kompetenzforum "Projektentwicklung/Kooperatives Lernen" zur Verfügung gestellt werden, das projektgebundenes Erfahrungswissen vernetzt und den Teilnehmern zugänglich macht. Schließlich sollen alle teilnehmenden Schulen durch Netz verbunden werden.

Der Aufwand für die Vernetzung ist erheblich, doch wenn sie in der vorgesehenen Form gelingt, könnte sie einen qualitativen Fortschritt in den regionalen und überregionalen Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schulen herbeiführen. Die Bereitstellung einer gemeinsamen Qualifikationsbasis kann für die Schulentwicklung einen innovationsstrategischen Gewinn

bedeuten, indem sie die Abhängigkeit der Reformprozesse in Schulen von lokalen und regionalen Angeboten und Expertise verringert.

13 Dimensionen der Innovation

Bei den Beratungen zur Einrichtung eines neuen BLK-Modellversuchsprogramms "Demokratie lernen und leben" ist verschiedentlich die These vertreten worden, das Programm enthalte – wenn man die Expertise zugrunde legt – keinen hinreichenden Beitrag zur Innovation in der Schule. Folgende Thesen sollen den innovatorischen Gehalt des Modellprogramms vor diesem Hintergrund verdeutlichen:

13.1 Demokratieerziehung: Innovationsprogramm mit systematischem und umfassendem Anspruch

Erziehung zur Demokratie gehört zu den pädagogisch, verfassungsrechtlich und politisch gleichermaßen anerkannten Aufgaben der Schule (Füssel 2001). Unter Experten besteht weitgehend Übereinstimmung, dass die Schule dieser Aufgabe nur in begrenztem Maß gerecht wird. Tatsächlich liegt in Deutschland für diese grundlegende Aufgabe der Schule bisher kein demokratiepädagogisch umfassender Ansatz vor. So wie die Einführung eines Schulfachs Politische Bildung und der Schülermitverwaltung (SMV) nach Gründung der Bundesrepublik, die Einführung von demokratischen Elementen in die Schulverfassung seit den siebziger Jahren oder die Diskussion über "Autonomie" oder "Öffnung" der Schule in den achtziger Jahren zeitlich und bildungspolitisch voneinander getrennte Prozesse darstellen, laufen in vielen Schulen der Unterricht über Politik und Demokratie, thematisch einschlägige Projekte, Gremienarbeit oder Vernetzung der Schule mit externen Partnern allzu häufig als unverbundene Bereiche und Aktivitäten nebeneinander her. Auch die Fachdiskussion hat bisher noch keine überzeugende Konzeption hervorgebracht, die Demokratie als Thema des Lernens, als Lebensform und als Verfassung für die Schule entfaltet und konkretisiert.

Die Schule bleibt mit ihren institutionellen und professionellen Ressourcen hinter dem zurück, was für Bildung und Erziehung demokratisch mündiger Bürger angesichts der inneren und äußeren Herausforderungen an Staat und Gesellschaft erforderlich ist. In der Schule muss Demokratie durch den Erwerb intelligenten Wissens und kritischer Urteilsfähigkeit, durch Fairness der Beurteilung, durch die Qualität des Umgangs im gelebten Alltag, d.h. als Lebensform, schließlich durch demokratische Relevanz und Funktionstüchtigkeit der Schulverfassung vermittelt werden. Dies ist eine umfassende Aufgabe der Entwicklung einer demokratischen Kultur der Schule, die durch das weithin unverbundene Nebeneinander von Fachunterricht, gelegentlichen Projekten und Gremienarbeit (die zudem häufig als wenig sinnvoll erlebt wird) nicht erfüllt wird. Das Modellprogramm stellt den Versuch dar, Demokratie in pädagogisch umfassender Perspektive sowohl zur Aufgabe einzelner Handlungsbereiche als auch zur Gesamtaufgabe der Schule in einem Programm der systematischen institutionellen und professionellen Innovation zu machen.

13.2 Die Komplexität des Programms

Das Modellversuchsprogramm "Demokratie lernen und leben" unterscheidet sich von anderen Modellprogrammen durch seine Komplexität. Es verfolgt auf der Ebene des Lernens wie auf der Ebene der Schulentwicklung, also auf der Ebene der Person und der Institution grundlegende und umfassende Ziele: "Demokratische Handlungskompetenz" und eine "demokratische Schulkultur" können sich nicht unabhängig vom fachlichen Wissen entwickeln, das die Schule vermittelt, nicht unabhängig von den Anerkennungsverhältnissen, d.h. den informellen und formalen Bewertungsprozessen, die auf der Ebene des Umgangs, der fachlichen Anforderungen oder der Verfahren der Leistungsbewertung praktiziert werden, schließlich nicht unabhängig von den Formen der Kommunikation, der Zusammenarbeit, der Mitwirkung und des sozialen Engagements, die in der Schule gefordert, ermöglicht und unterstützt werden. Erst die Verknüpfung dieser Handlungsaspekte in einem pädagogischen Konzept der Schule als Ganzer macht sie zu einer aktiven Schule, die ihre Handlungsfelder in den Dienst der Reform stellt.

13.3 Die Verbindung aus differentiellem und holistischem Ansatz

Der Ansatz, der für das Programm entwickelt wird, zeichnet sich durch die Verbindung mehrerer Elemente zu einem Ganzen aus und bedeutet in dieser Hinsicht einen Schritt, der über die bisherige schulpädagogische Diskussion theoretisch und konzeptuell hinausgeht.

- Der Ansatz ist erfahrungsbasiert, d.h. er greift auf langjährige Erfahrungen bestehender Schulentwicklungsprojekte, Wettbewerbe sowie Fort- und Weiterbildungsmodelle zurück.
- Er ist im Blick auf "Demokratie lernen" spezifisch begründet und entfaltet, d.h. er verknüpft theoretische Ansätze und Befunde der Forschung mit Erfahrungen der Praxis und dem Wissen von Experten zu einem in dieser Qualität neuen pädagogischen Konzept demokratischer Erziehung.
- Er ist differenziert, insofern er die besonderen thematischen, institutionellen und professionellen Dimensionen der Aufgabe analysiert und auf ihre Entwicklungsprobleme und -chancen hin durchleuchtet.
- Er ist zugleich systematisch und holistisch, indem er die unterschiedlichen Felder demokratischer Erziehung und professionellen Handelns sowohl analytisch (im Blick auf Probleme und Ressourcen) als auch praktisch (im Blick auf die Aufgaben der institutionellen und professionellen Entwicklung) in ihrem Zusammenhang bearbeitet.

13.4 Bezug auf Schulentwicklung: Schule als "pädagogische Kultur"

Der Ansatz des Programms entfaltet die Aufgabe der Demokratieerziehung als Programm der Schulentwicklung. Maßnahmen der Qualitätsverbesserung, die sich auf einzelne Fächer oder Handlungsbereiche der Schule richten, haben auf die Schule als ganze häufig verhältnismäßig geringen Einfluss. Wenn Physik oder Musik besser als bisher unterrichtet werden, wenn eine Schule Projektwochen einführt oder eine zusätzliche internationale Schulpartnerschaft knüpft, wird dies in der Regel zwar als Verbesserung der Schulqualität wahrgenommen. Solche Verbesserungen bleiben indessen im Verhältnis zur Schule insgesamt oft rein

additiv; ihre Wirkung auf das professionelle und pädagogische Klima und auf das Selbstverständnis der Schule ist dabei eher zufällig. Im Unterschied dazu betrifft das Programm "Demokratie lernen und leben" in der Konsequenz die Schule als ganze. Der normative Anspruch des demokratischen Wegs – die Verwirklichung universalistisch orientierter Anerkennungsverhältnisse – berührt als Entwicklungsperspektive und als kritische Richtschnur alle Bereiche der Schule. Dies bedeutet natürlich keine Absage an gezielte und auch begrenzte Vorhaben demokratischer Entwicklung. Im Gegenteil: Schritte zur demokratischen Entwicklung der Schule sind nur dann effektiv, wenn sie konkret und gezielt – und folglich auch begrenzt – erfolgen. Allerdings liegt es hier in der Natur der Sache, dass einzelne Schritte auf ihren Beitrag zur Entwicklung einer demokratisch verfassten "pädagogischen Kultur" der Schule (Fauser 1989) insgesamt wahrgenommen und in ihrer Bedeutung bewertet werden müssen. Insofern dürfte zwischen Entwicklung der Demokratie in der Schule und Schulentwicklung allgemein funktional und normativ ein engerer Begründungs- und Funktionszusammenhang bestehen, als dies bei anderen Modellprogrammen in der Regel der Fall ist.

13.5 Professionalisierung

Während eine entsprechende berufliche Aus- oder Fortbildung von Lehrkräften als selbstverständlich angesehen wird, wenn es um die Verbesserung des Fachunterrichts oder um den Erwerb spezieller Kompetenzen, beispielsweise in Beratung oder Diagnostik geht, ist dies beim Thema "Demokratie lernen" nicht der Fall. Soll die Schule eine Praxis entfalten, die Anerkennung gewährt, Fairness fordert und zeigt, selbstwirksames Handeln ermöglicht und fördert, gehört dazu auf Seiten der Lehrkräfte zweifellos eine aufgeklärte demokratiepädagogische Gesinnung, also politische Bildung. Diese bildet indes nur eine notwendige, nicht eine hinreichende Voraussetzung für eine demokratiepädagogische Professionalität, die anderen und weiteren Standards genügt als rein fachlichen. Von Lehrkräften und Schulleitungen werden Kompetenzen gefordert, die nicht zum üblichen Ausbildungsrepertoire gehören. Dem entspricht das Programm durch die Beschreibung spezifischer Bereiche professioneller Kompetenzerweiterung. Für eine solche Kompetenzerweiterung können die üblichen fachlichen Fortbildungsangebote nicht genügen.

13.6 Implementation und Synergie

Innovation entsteht im Programm durch die Synergie der einzelnen Elemente im Hinblick auf die Schulkultur im Ganzen. Die einzelnen Elemente und Handlungsbereiche des Modells mögen teils mehr, teils weniger bekannt, in Einzelfällen und an Einzelfällen erprobt oder nur ausprobiert sein. Der Innovationsgehalt des Programms besteht in der *Implementation* des Programms in seinen Teilen – seiner Verwirklichung unter alltagstauglichen Bedingungen. Sie nutzt die Synergie der Einzelelemente für die Veränderung der Schulkultur, d.h. für die Schulentwicklung. Darüber hinaus nutzt sie die variable schulspezifische Implementation der unterschiedlichen Elemente zur Ausbildung schulübergreifender Synergien aus der Wechselwirkung zwischen teilnehmenden Schulen auf regionaler, modularer und programmweiter Ebene. Diese Wechselwirkung stützt sich systematisch auf eine möglichst dauerhaft institutionalisierte *Vernetzung*, die selbst eine innovative Facette des Programms ist. Denn sie soll komponentenspezifisch interaktive, modulare und systemweite Netze miteinander verknüpfen. Der vertikale und systemische Transfer wird sich auf eine *Evaluation* der Komponenten des Systems auf den unterschiedlichen Ebenen stützen können, die mithilfe differenzierter

Strategien die unterschiedlichen Ebenen und Komponenten des Programms und seiner Ziele, aber auch die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schulen repräsentieren wird.

13.7 Aktualität und Zukunftsrelevanz

Angesichts der alarmierenden Anzeichen einer Zunahme von Gewaltbereitschaft, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, von Politikverdrossenheit und Demokratieskepsis besonders unter Jugendlichen, müssen Staat und Zivilgesellschaft ihre demokratiepolitischen und demokratiepädagogischen Anstrengungen vermehren. Für die Zukunft einer freiheitlichen Ordnung der Gesellschaft und die Wahrung der Menschenrechte ist es entscheidend, dass junge Menschen sich für die Demokratie engagieren. Ihre Identifikation mit der Verfassung und der politischen Ordnung und die Entwicklung einer belastungsfesten demokratischen Gesinnung hängen davon ab, ob Wert und Chancen der Demokratie – als Verfassung und als Lebensform – von klein auf erfahren und gelernt werden können. Es steht außer Frage, dass sich die Aufgabe, junge Menschen für den demokratischen Weg zu gewinnen, seit dem 11. September politisch und pädagogisch mit neuer Schärfe und Dringlichkeit stellt. Nach innen wie nach außen muss der demokratische Weg seit dem Ende des Kalten Krieges auf neue Weise gefährdet erscheinen, weil eine Situation entstanden ist, in der auf individueller wie auf kollektiver Ebene die Identifikation mit der Demokratie nicht nur faktisch verweigert sondern offen und programmatisch bekämpft wird. Wir wissen, dass Gewaltneigung, Extremismus, Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen und erst recht bei Erwachsenen komplexe Ursachen haben. Belastbare demokratische Gesinnung setzt nachhaltige Lernprozesse und Erfahrungen voraus, die Selbstvertrauen, den Willen, andere, besonders Fremde, einzubeziehen, Handlungsbereitschaft und kritisches Denken entwickeln. Das Modellprogramm stellt den Versuch dar, diese schwierige und komplexe Aufgabe angemessen zu orchestrieren. Dabei wird die Frage, welche Herausforderung für die Demokratie pädagogisch und politisch aus den Konflikten erwächst, die seit dem 11. September in Erscheinung getreten sind, eine wichtige Rolle spielen. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage konnte bis jetzt nicht einmal ansatzweise aufgenommen werden.

14 Synergie mit anderen BLK-Programmen sowie Stiftungsprogrammen

Das Modellprogramm kann von Leistungen anderer Modellprogramme und von Erfahrungen, die in diesen gewonnen worden sind, profitieren. Ziele und Arbeitsformen des Programms weisen teilweise Übereinstimmungen und Überschneidungen besonders mit den Programmen "QuiSS", "Nachhaltigkeit" und "Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts" auf. Entsprechende Formen der Zusammenarbeit und der Vernetzung müssen noch konkretisiert werden. Doch die Erweiterung der "dimensionalen" Netze auf Teilnehmer der anderen Programme würde den Erfahrungs- und Kompetenzgewinn aus mehreren Programmen aktivieren und zur kollektiven Verfügung bereitstellen. Eine synergistische Wirkung kann ebenfalls von einer Kooperation mit privaten Stiftungsprogrammen zur Förderung von zivilgesellschaftlich relevanten Bildungs- und Interventionsmaßnahmen ausgehen. So fördert die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung die Einrichtung von Schülerclubs, die im Rahmen von Konzepten zur Öffnung von Schulen und des Service-Learning eine konstruktive Rolle spielen können. Die Jacobs Stiftung initiiert Programme zur Förderung Jugendlicher beim Erwerb von Sozial- und Berufsfähigkeit, die eine Chance zur Kooperation bei der Entwicklung von Trainingsprogrammen für das Modellversuchsprogramm bieten könnten. Die Freu-

denberg Stiftung hat langjährige Erfahrung mit interkultureller Gemeinwesenarbeit, die für die entsprechenden Segmente des Modellversuchs genutzt werden kann. Stiftungsprogramme können das Modellprogramm durch die Förderung einzelner Programmsegmente, die Entwicklung von Multiplikatorenprogrammen, Supportsystemen und Forschungsvorhaben unterstützen, die mit dem Modellprogramm in produktive Wechselwirkung treten.

15 Sicherung des Transfers

Modellprogramme werden durchgeführt, um die Funktionsfähigkeit einer Innovation zu erproben, die Funktionsbedingungen zu erkunden und damit, in gewissen Grenzen, Transferchancen der Innovation auf andere als die Erprobungssituationen zu sichern. Häufig sind Modelle freilich einmalige Projekte geblieben, gebunden an die Situation ihrer Durchführung und ohne generalisierbare Effekte.

Nun ist die Transferierbarkeit eines Projektergebnisses umso wahrscheinlicher, je technischer und begrenzter es ist und je einfacher und eindeutiger die Parameter. Ein Testverfahren, die Einführung einer neuen Fremdsprache sind verhältnismäßig einfach strukturierte Innovationen (so komplex ihre innere Struktur auch sein mag), und die Bedingungen des Transfers über die Pilotsituation hinaus lassen sich relativ einfach feststellen.

Beim Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" handelt es sich indessen um ein komplexes Projekt aus variablen Bestandteilen, individuellen thematischen Realisierungen in unterschiedlichen Institutionen und gegenständlich definierten Schwerpunktbereichen. Von einem simplen, gleichsam technischen Transfer kann folglich keine Rede sein.

Was kann Transfer in diesem komplexen Fall bedeuten? Der einfachste Fall ist Transfersicherung durch eine erweiterte oder neue Kompetenz. Eine strukturierte Form der Fortbildung führt zu einer eindeutig definierten Kompetenz mit experimentell kontrollierbaren Wirkungen. Ein relevantes Beispiel ist der Erwerb von Strategien der Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den Schülern durch spezifische Formen der Unterrichtsführung, der Leistungsrückmeldung und der pädagogischen Interaktion. Das Verfahren kann beliebig wiederholt werden, wer das Verfahren beherrscht, wird die Wirkung in der Regel erzielen. Sie ist messbar und transferierbar.

Komplexer ist der Fall der Vermittlung projektdidaktischer Fertigkeiten und ihrer Anwendung sowie der Folgen der Einführung von projektdidaktisch reflektierter Projektmethodologie als intensiv genutzte Form des Lernens. Hier müssen Lehrkräfte "eingelebte" Formen von Arbeitsbeziehungen erwerben, die den Schülern erhebliche Autonomie der Arbeitsplanung, der Kooperation, der Durchführung und Ergebnisdarstellung einräumen, neue und differenzierte Formen der Ergebnissrückmeldung und kollektiv relevante Formen der Präsentation. Die Wirkung auf das Leben in der Schule über längere Zeiträume muss bewertet und mitgeteilt werden. Transfer bedeutet zunächst die Fertigkeit zu vermitteln (wir haben hierfür den Einsatz des elektronischen Netzes vorgeschlagen), sodann den Prozess zu berichten, den Gesamteffekt zu beschreiben und zu evaluieren; auf dieser Grundlage den Prozess in anderen Schulen zu initiieren, nach Maßgabe der dort herrschenden Bedingungen sich entwickeln zu lassen und die Folgen für die Schule, deren Veränderungen und Gewinne einzuschätzen,

und so fort. Transfer bedeutet in diesem Fall die Implementation eines Verfahrens, einer Innovation in einem neuen Kontext, der die Innovation adoptiert.

Implementation ist stets mehr und anderes als bloße Dissemination. Es handelt sich um eine kontextspezifische Rekonstruktion des Innovationssachverhalts nach Maßgabe eigener Bedingungen und der eigenen institutionellen Konfiguration. *Implementation ist folglich der für das Modellprogramm bestimmende Typ des Innovationstransfers.* Dieser entspricht der Strategie der Individualisierung und Autonomisierung der Schule in ausgeprägter eigener Verantwortung. Er findet seinen Ausdruck in der Entwicklung eines eigenen, dem Modellprogramm entsprechenden Schulprofils unter Mobilisierung der der handelnden Schule eigenen Gestaltungskraft. Transfer impliziert in Fällen der Übernahme komplexer und variabler Modelle die Implementation generischer Gestaltungsprinzipien zur Entwicklung einer neuen, eigenständigen und individuellen institutionellen Ganzheit, d.h. einer Kultur mit rekonstruierbarer Familienähnlichkeit mit der "Ausgangskultur". Implementation entspricht dem Lernen von Best-Practice-Modellen, in dem die Weitergabe von Erfahrung nie die Kopie des Originals, sondern dessen Rekonstruktion als Neues intendiert.

Im Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" repräsentiert Transfer von Innovationen ein Spektrum von Formen der Übernahme, das von der Dissemination von Information über die Replikation von Anwendungsregeln und die Implementation generischer Prinzipien in neuen Kontexten bis zur eigenständigen Exemplifizierung komplexer Gestalten eines Best-Practice-Exemplars reicht. Dabei spielen katalytische Prozesse unterschiedlicher Art und Intensität eine bedeutende Rolle – von der Anwendung des elektronischen Netzes zur Vermittlung von Handlungsfertigkeiten über schulspezifische Informations- und Trainingsprozesse, über Prozesse der Partizipation, Assimilation, Kontrastierung und Reflexion (z. B. Shadowing) bis zu bewusst autonom organisierten Diskursen mit dem Ziel der Konstruktion eigener Programme oder eines eigenen Profils, das durch ein fremdes Beispiel oder eine anerkannte aber unterschiedliche Praxis inspiriert wird. Der zugrunde liegende Prozess ist der Prozess kompetenter Implementation auf der Basis systematischer Erweiterung professionspezifischer, pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Kompetenzen der beteiligten Personen.

16 Zusammenfassende Übersicht über die Argumentationslogik

1. Überlegungen zu einem Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" wurden ausgelöst von der besorgniserregenden Dynamik einer rechtsextremen Jugendkultur in Verbindung mit zunehmender Gewaltakzeptanz. Die in Umfragen erhärtete Politikverdrossenheit, weit verbreitetes Misstrauen gegen das System demokratischer Politik unter Jugendlichen, ruft beunruhigende Assoziationen hervor. Soziologische und sozialpsychologische Analysen zeigen, dass im tiefgreifenden Wandel der sozialen und ökonomischen Verhältnisse im Zuge der "zweiten Modernisierung" eine Erosion der Bedingungen einsetzt, unter denen Vertrauen in die Zukunft und die Perspektiven demokratischen Handelns gedeihen. Unter dem Druck bedrohlicher Szenarien, von Ängsten und Verunsicherungen angesichts eines für viele undurchschaubaren Wandels wächst die Bereitschaft, grundlegende normative Prinzipien, fundamentale demokratische Regulative des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Frage oder sogar zur Disposition zu stellen. Die Symptome soziomoralischer Deprivation und Anomie sind zwar besonders auffällig bei jun-

gen Menschen, wo sie die Gestalt einer aggressiven Gruppenkultur annehmen, finden jedoch zunehmend auch bei Erwachsenen "in der Mitte der Gesellschaft" eine zumindest partielle Resonanz. Dabei gibt es bei unzweifelhafter Gemeinsamkeit von Struktur und Phänomenologie deutliche regionale Unterschiede in Inzidenz und Prävalenz, mit starker Verdichtung im Osten Deutschlands.

2. Die Hauptbetroffenen und Hauptbeteiligten der rechtsextremistischen soziokulturellen Bewegung sind junge Menschen, meist Schüler der Sekundarschulen und berufsbildender Einrichtungen ab etwa 13 Jahren. Folglich liegt es nahe, das Augenmerk auf die Schule zu richten, und zwar in zweierlei Hinsicht: (a) Anteil der Schule an den anomen kognitiven und Verhaltensstrukturen der Jugendlichen und (b) mögliche Beiträge zur Prävention. Hinsichtlich des Anteils der Schule an der Verursachung weisen Untersuchungen auf kritische Faktoren in der Schulerfahrung, insbesondere von kognitiv weniger privilegierten Jugendlichen in den nicht-gymnasialen Schulzweigen und berufsbildenden Einrichtungen hin (immer mit den oben genannten regionalen Unterschieden, zu denen geschlechtsspezifische Differenzen der Gewaltbereitschaft kommen). Hinsichtlich der Prävention ist die besondere Chance der Schule hervorzuheben, alle Jugendlichen zu erreichen und potentiell auf sie einzuwirken, wie dies durch gute Schulen und Best-Practice-Projekte eindrucksvoll belegt wird.
3. Es fragt sich also, welche strukturellen und sozialpsychologischen Bedingungen in den Schulen dazu geführt haben, soziomoralische Deprivation und Anomie mit der Folge rechtsextremer und gewaltaffiner Orientierungen bei Jugendlichen zu stärken. Forschungsgestützte Befunde weisen auf Schulverdrossenheit, Sinnlosigkeitsempfindungen gegenüber Lernerfahrungen und Lerninhalten, mangelnde Anerkennung und Gefährdung der Selbstachtung, schließlich auf Misstrauen gegen die Lehrer hin. Diesen subjektiven Erfahrungen entsprechen objektive Faktoren: Für die kognitiv weniger begünstigten Schüler, insbesondere im deindustrialisierten Osten erscheint die ehemals stabile Relation zwischen Schule, schulischen Anstrengungen und in der Schule erworbenen Berechtigungen einerseits und Zugang zu Arbeitswelt, Berufsperspektiven und Zukunftsgewissheit andererseits – die Passung zwischen Lernen und Leben – erschüttert. In der Folge wird der Schule, dem Lernen, überhaupt dem schulbezogenen Leben die Motivation entzogen, die Balance zwischen Selbstachtung und Handlungskompetenz gestört, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung entweder zersetzt und durch Depression, d.h. die depressive Preisgabe von jugendtypischen Hoffnungen, Erwartungen und Zielorientierungen substituiert oder aber auf kompensatorische, insbesondere auf aggressive, destruktive, dissoziale Handlungsziele umgeleitet. Insofern erscheinen rechtsextremistische Orientierungen und schulbezogene Gewaltbereitschaft zumindest situativ auf ähnliche Voraussetzungen zurückgehen.
4. Zu den objektiven Faktoren gehören sodann vor allem auch Strukturen der Schule selbst. Zunächst ist offenkundig, dass das vorherrschende Modell der politischen Bildung, mit marginaler Stundenausstattung, handlungsabstinenten Methoden und vorwiegend systemdeskriptiven Inhalten weder Identifizierung mit der Demokratie als Lebensform und als politisches Regelsystem erzeugt, noch antidemokratische Affekte und Überzeugungen zu widerlegen und abzuwehren vermag, jedenfalls sobald die "Schönwetterbedingungen" einer aufklärungsfreundlichen Konjunktion von Informationsbedarf und sozioökonomischer Expansion aussetzen. Es müssen deshalb andere Modelle politischer Auf-

klärung und Sozialisation in der Schule gefunden werden, wenn diese effektiv präventiv und systemstabilisierend soll wirken können.

5. Seit dem Aufkommen der Reformpädagogik in Deutschland vor etwa hundert Jahren und entsprechend der progressive education im Umkreis John Deweys und in der Nachfolge des Pragmatismus ist die Erziehungsmächtigkeit, d.h. die handlungsprägende Kraft eines ausschließlich kognitiven Instruktionsmodells der Schule in Frage gestellt. In Krisensituationen wird klarer als sonst, dass die handlungszielprägende Kraft dieses Modells nachdrücklich aus Bedingungen hervorgeht, die der Instruktion auch subjektiven Sinn verleihen: den Berechtigungen, die der kognitive Erfolg vermittelt, den Zukunftsperspektiven, die er eröffnet, der Passung mit der nachschulischen Nützlichkeit der in der Schule erworbenen Informationen und Fertigkeiten. Diese Passung ist aus mehreren Gründen gestört: Die Kurzlebigkeit (Obsoleszenzrate, Halbwertszeit) des Wissens (der Information) schränkt mit dessen Zukunftsfestigkeit seine Verwertbarkeit und damit den motivierenden Handlungssinn ein. Das Individuum muss ohnehin stets Neues lernen und Gelerntes in neue Kontexte versetzen und rekonstruieren. Die Innovationsraten entwerten erworbene Fertigkeiten schneller als je zuvor und stellen folglich kritische Standards der Nachhaltigkeit für Lernen auf, wenn diesen die motivationssichernde Sinnerfahrung erhalten bleiben soll, ohne die Schule nicht funktionieren kann.
6. Wenn die Schule (bzw. ihre Träger) auf die Defizite ihrer Wirksamkeit reagieren will, muss das vorwiegend in zwei Richtungen geschehen:
 - (a) in Richtung auf die *Sicherung der Nachhaltigkeit* des von ihr vermittelten Wissens (Das betrifft Curricula, Lerninhalte, Prozeduren und Verfahren und verleiht einer alten bildungstheoretischen Frage – wenn auch keineswegs den traditionellen Antworten – eine überraschende Aktualität.)
 - (b) in Richtung auf eine *Steigerung der subjektiven Gegenwartsbedeutung der Schulerfahrung* für die beteiligten Akteure, vor allem für die Schüler. Dies Argument rekurriert auf die paradoxe Einsicht, dass die Verunsicherung der Zukunftsgeltung des zur Vorbereitung auf das Leben (d.h. die biografische und gesellschaftliche Zukunft der Individuen) in harten und oft freudlosen Prozessen der Unterrichtung vermittelten Wissens, der Erfahrung des Lernens und der Anstrengung des Wissenserwerbs den Sinn und die Motivation entzieht und damit der Schule die Loyalität der Schüler; dass jedoch umgekehrt Vorkehrungen, die pragmatisch in der jeweiligen Gegenwart Sinn machen und Motivation festigen, paradoxerweise die Zukunftsfestigkeit der dadurch erworbenen Dispositionen, Einsichten und Überzeugungen stärken. Kurz: der unsichere und damit subjektiv fraglich gewordene Zukunftsbezug schwächt die Schule in ihrer Bildungs- und Erziehungsmächtigkeit. Die Stärkung des Gegenwartssinns der Lern- und Schulerfahrung erhält dieser Erfahrung ihren zukunftsbezogenen Sinn (Fauser 1993).
7. Aus dieser Überlegung ergibt sich die strategische Konsequenz, zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Schulerfahrung deren Gegenwartssinn für die beteiligten Akteure, vor allem aber für die Schüler, zu optimieren. Eine Vielzahl ganz verschiedener Forschungsbefunde lässt den Schluss zu, dass als sinnvoll erlebte Aufgaben in einer als positiv erfahrenen sozialen Umwelt soziomoralische Deprivation konterkarieren und soziale Anomie verhindern. Es geht folglich darum, Mittel und Wege zu finden, um schulischen Auf-

gaben des Lernens mit der Nachhaltigkeit den subjektiv erfahrbaren Sinn zu sichern und der Schule als sozialer Organisation die Loyalität, die aus der Erfahrung gegenseitiger Achtung in einer sowohl schützenden als auch fordernden Gemeinschaft (community) hervorgeht.

8. Die hier geforderte "Optimierung" bedeutet nicht, das momentane Wohlbefinden unzufriedener Schüler durch eine *laissez faire*- oder Kuschelpädagogik herzustellen. Sehr wohl bedeutet es freilich, Angst, Unsicherheit, Depression und Frustration durch konstruktive pädagogische, didaktische, evaluative und organisatorische Maßnahmen spürbar und messbar zu mindern oder besser: weitgehend zu unterbinden. Dies impliziert eine sicher nur graduell erreichbare Transformation der Schule im Sinne einer "inneren Schulreform", die in vielen Schulen gewiss längst begonnen und auf dem Wege ist, vielfach jedoch entweder nur fragmentär oder gar nicht eingesetzt hat, wie die Befunde über schulerzeugte und schulbezogene Probleme und Defizite zeigen.
9. Für eine "Transformation" der Schule stehen teilweise forschungsgestützte und erfahrungsbewährte Strategien der Schulentwicklung zur Verfügung, teilweise wissenschaftlich plausibilisierte Innovationsvorschläge, teilweise wiederum generalisierungsbedürftige Erfahrungen von Pilotschulen und Modellversuchsprogrammen. Mit dem Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" wird ein ziemlich umfassendes, aber doch ziel fokussiertes (nämlich auf demokratiepädagogische Zwecke gerichtetes) Schulentwicklungsprogramm vorgeschlagen, das zwar in der Tradition der Reformpädagogik steht, aber weit mehr als diese über pädagogische Intuitionen und Erfahrung hinaus empirisch-wissenschaftlich gestützte Innovationen auf entwicklungspsychologischer, persönlichkeits- und sozialpsychologischer, organisationspsychologischer und empirisch-didaktischer Grundlage vorschlägt. Diese Innovationen verbinden didaktische Ziele nachhaltigen und verständnisintensiven *Lernens* mit politisch, pädagogisch und organisationspsychologisch begründeten Zielen der Gestaltung soziomoralisch und persönlichkeitspsychologisch entwicklungsförderlicher *Lebensformen*.
10. Es liegt auf der Hand, dass ein derart breit definiertes und umfassendes Programm der Schulentwicklung, wie es insbesondere die der Veränderung und Verbesserung der sozialen Schulqualität definierten Module (3, 4) erfordern, nicht durch eng umrissene und operational eindeutig definierte Einzelmaßnahmen realisiert werden kann. Schon Modul 1 (Unterricht) stellt einen Komplex aus curricularen, didaktischen und unterrichtsmethodischen Maßnahmen im Dienste weitgefasster kognitiver und transaktionaler Ziele dar, die überdies am besten in Verbindung mit Strategien der Realisierung der Module 2 und 3 erreicht werden können. Am ehesten dürfte Modul 2 dem herkömmlichen Typ eines Programms entsprechen, das schon für sich einen hohen Innovationsanspruch im Blick auf didaktischen Fortschritt mit Folgen für die Lernwelt und, indirekt, für die Lebenswelt der Schule erhebt. Doch gerade wegen der Notwendigkeit, die Transformation der Institution als demokratiepädagogisch produktive und mikropolitisch aktivierende Lebenswelt auf breiter Front voranzutreiben, ohne dafür den Anspruch preiszugeben, die für Gegenwart und Zukunft eher erhöhte als ermäßigte Qualität kognitiven Lernens und kognitiver Leistung einzufordern, scheint am ehesten eine Strategie unterschiedlicher, aufeinander abgestimmter Innovationsschritte erfolversprechend zu sein. Diese Strategie weist die Innovationsansätze des Programms dem Typus systemischer Reformen zu, setzt diese jedoch nicht, wie dies meist der Fall ist, auf der Organisationsebene an, sondern auf der

Ebene pädagogischen Handelns und pädagogischer Interaktionen. Damit stellt sie die professionelle Handlungskompetenz der Akteure und ihre Erweiterung und Vertiefung in den Mittelpunkt und setzt auf deren Motivation, Expertise und Kooperation. Das entspricht einer Politik (relativer) Autonomie der Schule ebenso wie einer Politik der Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulsystemen.

11. Die organisationspsychologische Vernunft lehrt, dass ein so umfassendes Programm der Schulentwicklung zwar einer Vielzahl innovativer zielführender Instrumente bedarf, aber auch einer großen Flexibilität des Einsatzes, um den einzelnen Schulen und Kollegien die Autonomie der Entwicklung zu bewahren, ohne die sie ihre je spezifische Entwicklungssynthese nicht bilden können. Das wirft einerseits die Frage auf, wie sie ihre je spezifischen Fortbildungsbedürfnisse im Hinblick auf ihre je spezifischen Entwicklungsziele werden befriedigen können, andererseits die Frage, wie die Vielfalt der schulischen Projekte nicht nur intern zu einer Synthese geführt, sondern über die teilnehmenden Schulen hinweg zu einer minimal evaluierbaren Einheitlichkeit zusammengeführt werden können. Das vorliegende Gutachten macht hierfür eine Anzahl Vorschläge, die sowohl Pluralität und Flexibilität als auch Einheitlichkeit und Generalität im Hinblick auf Evaluierbarkeit und Transfer ermöglichen sollen. So stellt sich das Modellprogramm organisationstheoretisch als "loosely coupled system" dar, dessen Elemente eine jeweils innovative Verbindung zu einer spezifischen Gestalt eingehen. Dies stellt freilich eine weitreichende und anspruchsvolle Innovation dar – sowohl auf der Ebene der Einzelvorhaben als auch auf der Ebene der jeweiligen Schulentwicklung –, deren Dynamik nicht ohne Mehrheitsunterstützung der jeweiligen Kollegien aufrechtzuerhalten ist. Ohne die Zustimmung der potentiellen Nutzer, Beteiligten und Betroffenen nutzen auch die bewährtesten Instrumente nicht, geschweige denn riskante und neue. Ohne Mehrheitszustimmung und selbstgesetzte Mehrheitsverpflichtung kann es keine demokratisch legitimierte Schulentwicklung geben, und ohne demokratische Legitimierung kann es keine Schultransformation mit demokratiepädagogischen Zielsetzungen geben.

17 Evaluation

17.1 Zum Verständnis der Evaluation im Modellprogramm

Evaluation ist in der deutschen Bildungslandschaft immer noch ein Reizbegriff. Dahinter wird häufig ein Akt der Kontrolle, der fremdbestimmten Beurteilung oder gar Aburteilung vermutet. Fremd- und Selbstevaluation, prozessbezogene (formative) und bilanzierende (summative) Evaluation werden dann als Gegensätze verstanden.

Das folgende Konzept geht hingegen davon aus, dass Evaluation eine wissenschaftliche Dienstleistung für Akteure im Bildungssystem darstellt. Sie erhalten Informationen über Ausgangsbedingungen, Prozesse und Wirkungen ihres Handelns im Hinblick auf selbst gesetzte oder vorgegebene Ziele. Evaluation schärft somit den Diskurs über pädagogische Ziele; sie unterstützt die Reflexion über Wirkungen und (auch unerwartete) Nebenwirkungen des eigenen Handelns, und sie trägt dazu bei, dass Entscheidungen über Handlungsalternativen auf rationaler Basis gefällt werden.

In einem Modellprogramm der BLK hat die Evaluation gleichberechtigt zwei Adressatengruppen: Zum einen die Lehrer, Schüler, Eltern und Berater, die unmittelbar in die Projekte ein-

bezogen sind. Zum anderen die pädagogische (Fach-) Öffentlichkeit, die darüber informiert werden soll, wie das Programm "funktioniert", welche Ziele es im einzelnen verfolgt und inwieweit es diese erreicht. Im ersten Fall geht es darum, dass die beteiligten Schulen und Personen aus ihren Erfahrungen im Programm lernen können. Im zweiten Fall geht es darum, die Chancen für Dissemination und Transfer auf andere Bereiche des Bildungswesens auszuloten. Ein ertragreiches Modellprogramm zeichnet sich nicht dadurch aus, dass seine Initiativen "stets zur vollsten Zufriedenheit" ablaufen, sondern dadurch, dass man Hürden erkennt und die Bedingungen erfolgreichen pädagogischen Handelns versteht. Hierfür ist Evaluation unerlässlich.

Damit Evaluation diesen Ansprüchen gerecht wird, muss sie externe und interne Kräfte bündeln. Dabei sind unterschiedliche Ansätze denkbar: Mitarbeiter eines Schulvorhabens können Rückmeldungen aus standardisierten, zentral ausgewerteten Erhebungen nutzen, um über ihre eigene Arbeit zu reflektieren, und umgekehrt können unabhängige Evaluatoren die Diskussionsergebnisse der einzelnen Schulen zu einem Gesamtbild zusammenfügen – vorausgesetzt, es wurden vergleichbare Kriterien angewandt. Die Verantwortung der Evaluatoren besteht nicht zuletzt darin, durch systematische wissenschaftliche Analyse Kurzschlüsse zu vermeiden.

Die Evaluation im Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" soll der Heterogenität von pädagogischen Zielen und Programmen gerecht werden, aber dennoch auf generalisierbare Aussagen, über Einzelfallstudien hinaus, ausgerichtet sein. Dies ist die Leitidee der folgenden Konzeption.

Eine Bemerkung zum Datenschutz: Schulbezogene Befunde werden ausschließlich und unmittelbar den beteiligten Akteuren zurückgemeldet. In anonymisierter und über viele Schulen hinweg aggregierter Form ergeben sie jedoch ein Gesamtbild, das ein Urteil über Transfermöglichkeiten erlaubt. Über Schulen, die etwa an Fallstudien teilgenommen haben und bei einer Publikation identifiziert werden könnten, wird nur berichtet, wenn die Betroffenen zustimmen.

17.2 Struktur und Aufgaben der Evaluation

Die Evaluation eines so vielschichtigen Modellvorhabens ist eine Aufgabe, die nur kooperativ bewältigt werden kann, insbesondere, wenn – wie von der BLK gewünscht – die praktische Arbeit mit intensiver Forschungstätigkeit begleitet werden soll. Hinzu kommt, dass ein Programm, das im Wesentlichen auf demokratische Lebens- und Organisationsformen abzielt, auch in der Evaluationsstrategie partizipativ angelegt sein sollte.

Kooperation bedeutet hier

- die Verbindung von externen, einem wissenschaftlichen Design verpflichteten Evaluationskomponenten mit der Selbstevaluation innerhalb der einzelnen Projekte,
- die Etablierung einer unabhängigen Evaluationseinrichtung, die – den Regeln und ethischen Prinzipien der Kunst entsprechend – in eigener wissenschaftlicher Verantwortung arbeitet, gleichwohl mit dem Projektträger, der Steuerungsgruppe, den Koordinatoren und den Schulen eng kooperiert,

- die Beteiligung von Wissenschaftlern und Institutionen, die entsprechend dem modularen Ansatz für Teilbereiche des Programms (seien es einzelne Module, Kombinationen von Modulen, thematische Schwerpunkte oder Weiterbildungs- und Beratungsaktivitäten) eine spezielle Begleitforschung durchführen und sich dabei mit dem Programmträger und der zentralen Evaluationsstelle abstimmen. Die Beteiligten sollten ihre Forschungsziele, Konstrukte und Verfahren präzise aufeinander beziehen und in ein gemeinsames Evaluationsdesign einbringen, damit die beteiligten Schulen unterstützt und nicht etwa überfordert werden und zugleich ein systematischer Erkenntnisgewinn möglich wird.

Die zentrale Evaluationseinrichtung muss nicht nur in Evaluationsmethodik und Schulforschung ausgewiesen sein, sondern auch Erfahrungen im Themenbereich des Modellprogramms besitzen. Sie muss zudem über ausreichende Ressourcen für ein Vorhaben dieser Größe und Dauer verfügen. Ihre Aufgaben sind

- in Absprache mit dem Programmträger und der Steuerungsgruppe die Kooperation von Wissenschaftlern im Gesamtrahmen der Evaluation und Begleitforschung koordinieren,
- den Prozess der Zielklärung im Gesamtprogramm und in den einzelnen Vorhaben zu begleiten, dabei die Orientierung an den übergeordneten Zielen zu sichern, das Verhältnis zwischen den übergeordneten Zielen und den modul- bzw. projektspezifischen Zielen zu klären und die Weiterentwicklung von Zielstrukturen im Verlauf des Programms zu dokumentieren,
- die Ausgangsbedingungen der Vorhaben im Hinblick auf Kompetenzen der Schüler, auf die Schulkultur und die sozialen Rahmenbedingungen durch eine systematische Erhebung zu einem frühen Zeitpunkt Beginn des Programmverlaufs zu untersuchen,
- den Prozess der Arbeit kontinuierlich zu dokumentieren, im Hinblick auf die Ziele des Programms und die Prozessqualität der Interventionen zu evaluieren und diese Befunde ins Programm rückzukoppeln,
- durch eine systematische Erhebung am Ende der Laufzeit des Programms die Zielerreichung insgesamt zu bewerten, einzelne Module und Vorhaben zu vergleichen, Bedingungsfaktoren für Erfolg herauszuarbeiten und Best-Practice-Beispiele zu identifizieren,
- durch diese Berichterstattung einen Beitrag zur Nachhaltigkeit der Arbeitsergebnisse, zur Dissemination von Ergebnissen und zum Transfer zu leisten.

Prozessbezogene und bilanzierende Arbeiten sind aufs Engste miteinander verflochten, müssen gemeinsame Zielkriterien berücksichtigen und zumindest für wesentliche Teile des Programms dasselbe Instrumentarium benutzen. Von daher ist es selbstverständlich, dass formative und summative Evaluation nicht getrennt werden, sondern in einer Hand liegen sollten oder zumindest präzise miteinander abgestimmt sein müssen.

17.3 Kriterien der Evaluation auf individueller und institutioneller Ebene

Das Modellprogramm verfolgt gleichwertig individuelle und institutionelle Entwicklungsziele und berücksichtigt in seiner Arbeit die Bedeutung kultureller und sozialer Rahmenbedingun-

gen und institutioneller Verflechtungen. Damit will das Programm exemplarisch eine Grundforderung erfolgreicher Qualitätsentwicklung in Bildungssystemen realisieren: Solche Prozesse müssen erstens einen wohl definierten Bezug haben zu Bildung und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie müssen zweitens die institutionelle und professionelle Formung pädagogischen Handelns berücksichtigen und zum Ansatzpunkt von Veränderungen machen. Sie müssen drittens soziokulturelle Rahmenbedingungen und systemische Verflechtungen, in denen Bildungseinrichtungen eingebunden sind, in ihren Handlungsstrategien berücksichtigen und in ihre Erfolgserwartungen einbeziehen.

17.3.1 Die individuelle Ebene: Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen.

Es geht darum, Kinder und Jugendliche zu befähigen, demokratische – auf Aushandlung von Interessengegensätzen, öffentliche Diskurse, Machtvergabe auf Zeit und Machtkontrolle, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz etc. gerichtete – Strukturen und Prozesse in politischen Institutionen und im eigenen Lebenszusammenhang zu verstehen und darin selbstbewusst verantwortlich zu handeln.

Alle genannten Aspekte können unter Rückgriff auf Konzepte der Sozial- und Entwicklungspsychologie und unter Berücksichtigung demokratiepädagogischer und politikdidaktischer Konzepte spezifiziert und in diagnostische Instrumente übersetzt werden. Darüber hinaus ist es jedoch wichtig, einen integrativen, funktionalen Begriff von demokratischer Handlungskompetenz bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, der umfasst, wie die unterschiedlichen Komponenten in spezifischen sozialen Situationen (z. B. Konfliktsituationen, formellen und informellen politischen Handlungen) wirksam werden. Hier besteht Bedarf für den interdisziplinären Diskurs und eine Grundlagenforschung, der durch das Modellvorhaben ange-regt werden kann, zur Zielklärung innerhalb des Programms beiträgt und die Evaluationsstrategie beeinflussen wird.

Mögliche Evaluationskriterien im Bereich Demokratische Handlungskompetenz

Direkte Indikatoren:

- Soziales, politisches und interkulturelles Engagement innerhalb und außerhalb der Schule (bereits realisiert oder beabsichtigt),
- Politisches Wissen und Demokratieverständnis Einstellungen gegenüber Nation, Ausländern, - Frauenrechten,
- Partizipationsbereitschaft,
- Soziale Verantwortung,
- Einstellung zu Gewalt und Umgang mit Gewalterfahrungen.

Assoziierte psychologische Faktoren:

- Selbstwertgefühl, soziales Selbstkonzept; Autonomieerleben, Kompetenzerleben,
- soziale Integration,
- Moralisches Urteilsvermögen (Stufen bzw. Typen, z. B. erfasst über hypothetische Dilemmata),

- Soziale Kompetenz (kognitive, emotionale und motivationale Voraussetzungen): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Perspektivenübernahme, Empathie, motivationale Orientierungen (altruistisch-kooperativ-individualistisch-konkurrenzorient-aggressiv)
- Soziale Dominanzorientierung vs. Egalitarismus.

17.3.2 Die institutionelle Ebene: Demokratische Schulkultur als wesentlicher Aspekt der Schulqualität

Auf institutioneller Ebene zielt das Modellprogramm auf die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur als Teil pädagogischer Schulentwicklung.

Es geht dabei im Kern um die geteilten (oder auch nicht geteilten) Normen und Werte (insbesondere um wechselseitige Berücksichtigung von Interessen, Kriterien für Aushandlung von Interessensunterschieden, Umgang mit Gewalt usw.) sowie um Strukturen und Prozesse, die Partizipationserfahrungen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrern und Eltern ermöglichen.

Eine demokratische Schulkultur umfasst darüber hinaus viele klassischen Facetten von Schulkultur bzw. (um einen älteren, aber derzeit wieder reaktivierten Begriff zu verwenden) Schulethos wie etwa Kohäsion und Kooperation innerhalb der Schülerschaft und im Lehrerkollegium, Verhaltensnormen, für deren Einhaltung gesorgt wird, ein positives Schulklima (Qualität der sozialen Beziehungen), Führungsqualität der Schulleitung, klare Verantwortungsstrukturen, didaktische Kompetenz der Lehrer und anderes mehr. Bei der Präzisierung und Operationalisierung dieser institutionellen Zielvorstellungen wird man auf Arbeiten der Schulqualitätsforschung zurückgreifen können und zugleich einen eigenen Beitrag zur Schulqualitätsdebatte leisten.

Mögliche Evaluationskriterien im Bereich "Demokratische Schulkultur"

Direkte Indikatoren:

- Verteilung von Entscheidungskompetenzen und (Mit-)Verantwortung,
- Umgang mit Konflikten,
- Führungsstil,
- Offenes Diskussionsklima in der Klasse,
- Schüler-Partizipation in der Gestaltung von Schule und Unterricht,
- Soziale und politische Aktivitäten mit externem Bezug.

Assoziierte Faktoren der Schulqualität, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität

- Schulethos (Normen und Einstellungen), Erziehungsziele (Konformität, Soziabilität, Selbstverwirklichung),
- Schulkultur (Qualität von Interaktionen, Kooperation im Kollegium usw.) aus der Sicht von Schülern, Lehrern, Eltern,
- Engagement an der Schule, Schulzufriedenheit, Sinn des Lernens ,
- Klassenklima: Kohäsion (Gemeinschaft, Rivalität, Cliquenbildung),
- Unterrichtsqualität (aus Schülersicht):
Gerechtigkeit, Restriktivität, herabsetzende/etikettierende/aggressive Lehreräußerungen, Schülerorientierung (Mitsprachemöglichkeit, individuelle Förderung), Bezugsnormorien-

tierung, Leistungsdruck, Umgang mit Störungen, Verständnisorientierung/didaktische Kompetenz;

- Lehrereinstellungen: Selektionsinteresse, Reformoffenheit, "Unterrichtsautoritarismus", Schülerorientierung, Verständnisorientierung, Selbstwirksamkeitserwartungen,
- Selbstberichtete Aggressionen und deviantes Verhalten von Schülern.

17.3.3 Status und Verbindlichkeit der Programmziele

Mit den beiden Konzepten "demokratische Handlungskompetenz" und "Entwicklung einer demokratischen Schulkultur" sind verbindliche Zielvorstellungen des Modellprogramms beschrieben. Für die Evaluation kommt es darauf an, die übergeordneten und verbindlichen Zielkriterien so eindeutig wie möglich festzulegen. Ein Modellprogramm, das wie das hier diskutierte nicht unmittelbar an fachlichen Fragestellungen ansetzt, ist immer der Gefahr einer zu starken Verästelung der Ziele ausgesetzt. Deshalb ist es wichtig hervorzuheben, dass die Förderung demokratischer Handlungskompetenz und die Entwicklung demokratischer Schulkultur verbindliche Ziele sind, die in allen Vorhaben innerhalb des Modellprogramms angestrebt werden sollen. Dies bedeutet, dass für jedes einzelne Arbeitsvorhaben die Aufgaben auf der individuellen Ebene und der Beitrag auf der institutioneller Ebene definiert werden sollten. Vorhaben, die beide Zielebenen miteinander verknüpfen, sollten mit Vorrang berücksichtigt werden.

17.4 Berücksichtigung des lokalen und regionalen Handlungsrahmens

Gewiss werden einzelne Schulen bzw. regionale Netze in ihren Zielsetzungen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und die im vorigen Absatz diskutierten gemeinsamen Ziele durch weitere Leitideen ergänzen. Die Zielpräferenzen und der Projektverlauf werden von den jeweiligen schulischen und sozialen Rahmenbedingungen abhängen. Entsprechend flexibel und sensitiv muss die Evaluation angelegt sein. Dies soll mit folgenden Standards erreicht werden:

- a) Die Ausgangsbedingungen der einzelnen Schule werden zu Beginn der Programmarbeit sorgfältig erhoben. Hierzu gehören der soziale Hintergrund der Schülerschaft, das eingangs vorfindliche Niveau der demokratischen Handlungskompetenz, Schulmerkmale, die politische Situation im lokalen Umfeld u.a.m. In den Auswertungen werden diese Bedingungen berücksichtigt, um ggf. förderliche und hinderliche Voraussetzungen einer demokratischen Schulentwicklung erkennen zu können.
- b) Ebenfalls in der ersten Phase des Programms, parallel zum Bewerbungs- und Auswahlprozess, werden die Schulen darin unterstützt, eigene Ziele zu formulieren. Hierin arbeitet die Evaluation eng mit dem Programmträger und den Länderkoordinatoren zusammen.
- c) Neben den ergebnisorientierten Entwicklungszielen sollen prozessbezogene Ziele berücksichtigt werden. Damit ist gemeint, dass auch die Qualität des Arbeitsverlaufs an der Schule, die Beteiligung einer größeren Zahl von Schülern und Lehrern, die Durchführung bestimmter Veranstaltungen, der Aufbau von Kontakten in die Gemeinde hinein und Ähnliches als Indikatoren eines erfolgreichen Vorhabens gelten können – selbst wenn

offen bleibt, ob sie eine nachhaltige Wirkung auf die demokratische Schulkultur und die Handlungskompetenz der Schüler entfalten.

- d) Die Evaluation ist modular aufgebaut, d.h. je nach Modul, Themenstellung und speziellen Zielen kommen in den beteiligten Schulen unterschiedliche Untersuchungskomponenten zum Einsatz. Es gibt einen Kern von Fragestellungen und dazugehörigen Verfahren, der oben umrissen wurde; auf diesen Kern bezieht sich die zentrale Evaluation. Hinzu kommen Komponenten, die für einzelne Module, Themen, Schwerpunkte oder bestimmte Weiterbildungsangebote entwickelt werden. Ihr koordinierter Einsatz bedarf der engen Abstimmung zwischen Programmträger, Evaluation und Beratern. Denkbar ist, jedes Modul mit einer spezifischen wissenschaftlichen Begleitung auszustatten. (Ein solches unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeitsforschung optimal ausgelegtes System findet freilich seine Begrenzung in den verfügbaren finanziellen Ressourcen sowie im notwendigen Schutz der Schulen vor Überlastung durch ungenügend koordinierten Begleitaufwand.)
- e) Schließlich können auch die konkreten Fragebögen und sonstigen Verfahren adaptiv gestaltet werden. Beispielsweise könnte man den Schulen *Zielbereiche* vorgeben (z. B. Verhaltensänderungen auf Schüler- und Lehrerseite), zu denen die lokalen Projektverantwortlichen konkrete Ziele formulieren. Damit nähern sich die Befragungen den einzelnen Vorhaben, können aber im Blick auf die Zielbereichsstruktur auch zusammengefasst werden.
- f) Die einzelnen Vorhaben müssen ihren Bedürfnissen gemäß Rückmeldungen über Erfolge und Schwierigkeiten erhalten.

Aufgrund dieser Prinzipien kann die Evaluation den einzelnen Vorhaben in nahezu "maßgeschneiderter" Form gerecht werden.

17.5 Design der Evaluation

Die Evaluation, die alle am Modellprogramm beteiligten Schulen einbezieht, muss ein längsschnittliches Design verfolgen, um Prozessverläufe innerhalb der Vorhaben bzw. des Gesamtprogramms dokumentieren und Veränderungen analysieren zu können. Die Teilnahme an den Erhebungen sollte eine Voraussetzung für die Aufnahme in das Programm werden. Dabei sollten Schulen sich auch verpflichten, Untersuchungen aus unterschiedlichen Perspektiven (Projektbeteiligte und Nichtbeteiligte, Schüler, Lehrer und Eltern sowie eventuelle Außenpartner) im Rahmen eines vertretbaren Aufwands zu unterstützen.

Die Evaluation sollte drei verschiedene Modalitäten nutzen:

- *Interaktive Verfahren* (Workshops mit Metaplan-Techniken, Gruppendiskussionen usw.). Sie können sicherlich nur zum Teil vom Evaluationspersonal selbst realisiert werden. Denkbar wäre, auch andere Personen (Projekträger, wissenschaftliche Begleiter von Modulen, regionale Koordinatoren) an der Implementation dieser Verfahren zu beteiligen.
- Verfahren der *Selbstevaluation* (selbst durchgeführte Befragungen, Gruppendiskussionen usw.), für die von der Evaluationsagentur Leitlinien und Materialien bereitgestellt werden. Diese Selbstevaluation muss – ebenso wie die zuvor genannten interaktiven

Verfahren – Raum lassen für schul- bzw. netzspezifische Ziele, aber ihre Ergebnisse sollten in vergleichbarer Form dokumentiert werden, so dass die von der Evaluationsstelle zentral ausgewertet werden können.

- *Standardisierte schriftliche Befragungen*, die verschiedene Personengruppen (s.o.) einbeziehen. Dazu gehören auch Testinstrumente, z. B. zum Verständnis von Demokratiekonzepten.

Diese Erhebungen münden teils in qualitative, teils in quantitative Auswertungen. Eine solche Mischung erlaubt es, die Evaluation prozessbezogen zu gestalten und den lokalen bzw. regionalen Fragestellungen anzupassen, zugleich aber auf der Ebene der Module und des Gesamtprogramms die Ergebnisse zu bündeln, so dass der Erfolg des Modellprogramms summativ bewertet und Bedingungen für erfolgreiche Interventionen identifiziert werden können.

Für die schriftlichen Befragungen gilt, dass soweit wie möglich vorhandene, in der Forschung bzw. der Schulentwicklungsevaluation bereits erprobte Instrumente zu übernehmen sind. Die Verwendung solcher Skalen hat drei Vorteile: Sie ist arbeitsökonomisch, sie ermöglicht ggf. die Verortung der Schule in einem national repräsentativen Sample, und sie erlaubt eine Verankerung in pädagogischen und psychologischen Theorien. Beispiele sind etwa Indikatoren für Demokratieverständnis und moralische Entwicklung, klassische Skalen für Schulkultur und Schulmanagement, standardisierte Indikatoren für den sozialen Hintergrund der Schülerschaft sowie Indikatoren der pädagogischen Arbeit der Schule und ihrer Ressourcen. Konkrete Verfahren könnten beispielsweise aus den Arbeiten von Fritz Oser und Dietmar Sturzbecher, aus der Schulentwicklungsforschung (Fend, Fauser, Rolff) und aus der IEA-CIVICS-Studie kommen. Eine weitere Quelle sind nationale und internationale Schulstudien, Evaluationsprogramme ("Arbeitsplatzuntersuchungen an Schulen") und internationale Qualitätsinitiativen, an denen das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) beteiligt ist. Die Sichtung und Systematisierung einschlägiger Konstrukte und Erhebungsinstrumente, die in einer Datenbank der Schulforschung zur Verfügung gestellt werden sollen, ist eine Aufgabe, die das DIPF in Kooperation mit in- und ausländischen Schulforschern ohnehin aufgreifen will. Der Programmträger und andere im Modellprogramm beteiligte Wissenschaftler sollen hierbei einbezogen werden. Neue Skalen können zudem in begleitenden Forschungsprojekten entwickelt werden.

Zu erwägen ist, die Befragungen zumindest teilweise über Internet durchzuführen. Dies ist arbeitsökonomischer (die Dateneingabe entfällt), vermutlich sogar motivierender als ein Fragebogen auf Papier, und man erhält die Möglichkeit, verschiedene Formate einzubinden. Beispielsweise können Video-Clips und Bilder vorgeführt werden, in denen zu beurteilende Szenen dargestellt werden, oder man kann Schüler computergestützt ein Concept Map zeichnen lassen, das ihr subjektives Verständnis demokratietheoretischer Konzepte abbildet und dann automatisch ausgewertet werden kann.

Die Evaluation aller Schulen sollte begleitet werden durch

- a) Fallstudien zur Rekonstruktion von Projektverläufen, mit mehrfachen Besuchen in den betreffenden Schulen,

- b) "Best Practice"-Beispiele, die nach der Abschlusserhebung identifiziert und mittels retrospektiver Befragungen untersucht werden können,
- c) teilnehmende Beobachtung in Besprechungen und Fortbildungen im Rahmen der Gremien des Modellprogramms mit dem Zweck, die Funktionsweise des Modellprogramms selbst zu dokumentieren und zu bewerten.

Die Schulen, die an Fallstudien teilnehmen, sollten nach der Eingangserhebung und Zielklärung so ausgewählt werden, dass mindestens je zwei Schulen vergleichbar sind in dem Sinne, dass sie ähnliche Ausgangsbedingungen haben und ähnliche Strategien verfolgen. So können die Fallstudien kontrastiv ausgewertet werden. Die Teilnahme von Schulen an Fallstudien kann selbstverständlich nur auf freiwilliger Basis erfolgen.

17.6 Ablaufskizze für Evaluation, Rückmeldungen und Berichterstattung

Zusammenfassend folgt eine knappe Übersicht zum Verlauf der Evaluation, vor allem zu den eingesetzten Erhebungsverfahren. In allen Phasen wird es nach der Auswertung darum gehen, den beteiligten Schulen Rückmeldungen zu geben und wichtige allgemeine Befunde – u.a. über das Internet – einer breiten professionellen Öffentlichkeit verfügbar zu machen. Für die Gestaltung der Rückmeldung können Vorbilder aus laufenden nationalen und internationalen Studien adaptiert werden.

Schriftliche Verfahren	Interaktive Verfahren	Begleitende Aktivitäten
A) Vorlaufphase (ab Anfang 2002) Aufarbeitung von theoretischen Konzepten, Sichtung und Adaptation von Instrumenten, Vorerprobung. Wissenschaftliche Tagungen (Initiierung von begleitender Grundlagenforschung)		
B) Phase der Zielklärung (ca. 6 Monate)		
Eingangserhebungen Rückmeldungen an die Schulen	Workshops zur Zielklärung: Arbeitsgruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) definieren <ul style="list-style-type: none"> – das Thema des Vorhabens – die konkreten Projektziele mit zugehörigen Zielerreichungskriterien und Indikatoren – die fokussierten Ziele auf individueller Ebene – die Verknüpfung mit Schulentwicklung und Zielen auf institutioneller Ebene 	Entwicklung des Designs; Absprache des Designs mit Wissenschaftlern, die einzelne Schwerpunkte begleiten
B) Arbeitsphase der Projekte (Herbst 2002 – 2006)		
Unterstützung der Selbstevaluation Befragungen zum Prozessverlauf	Fallstudien	Rückmeldung an die Projekte; Beratung der Gremien, u.a. durch dezentrale und zentrale Auswertung der Selbstevaluation
C) Abschlussphase (bis Ende 2006)		
Abschluss-Befragung und Rückmeldung an Schulen	Auswertungsworkshops	Identifikation und retrospektive Untersuchung von Best Practice
D) Bericht, Rückmeldung, Dissemination (2007)		

18 Organisation und Steuerung des Programms

18.1 Komplexität des Programms

Das Programm strebt mehrere miteinander verbundene demokratie-relevante Ziele an, die mittels unterschiedlicher Strategien pädagogischen Handelns realisiert werden. Diese sollen im Rahmen des Modellprogramms implementiert, erprobt und schließlich evaluiert werden: soziale Handlungskompetenz als Voraussetzung verantwortungsvollen demokratischen Handelns; fachbezogene und fächerübergreifende politische Bildung zur kognitiven Fundierung demokratischer Einstellungen; demokratisches Handeln in der Schule; und Demokratieerfahrung im gesellschaftlichen Umfeld. Die Relationen der einzelnen Elemente des Programms sind oben unter 11. schematisch dargestellt.

Soll dieses komplexe Programm nicht – wie dies stets bei dezentral selektierten Programm-
elementen eine Gefahr sein dürfte – in beliebige Engagements, unterschiedliche Interessen
und unabgestimmte Interventionen auseinanderfallen, stellen sich für Planung, Steuerung
und Organisation einige strategisch zentrale Anforderungen:

- Es muss sichergestellt werden, dass ein verbindlicher Satz von Zielen auf individueller
und institutioneller Ebene für alle Vorhaben gilt;
- Die zu erprobenden pädagogischen Handlungsstrategien müssen so konzeptualisiert,
gebündelt und durch die Auswahl abgesichert werden, dass sich im Modellprogramm klar
definierte und voneinander abgrenzbare Strategien in begrenzter Zahl herauschälen,
die vergleichend beschrieben und evaluiert werden.
- Schließlich muss seitens der Länder sichergestellt werden, dass die teilnehmenden
Schulen bereit sind, an den Forschungs- und Entwicklungsvorhaben des Modellpro-
gramms teilzunehmen. Es muss anerkannt sein, dass es ohne formative (prozessbe-
gleitende) und summative Evaluation keine legitimierbaren und nachhaltigen Schulent-
wicklungsprogramme geben kann. Umgekehrt müssen die Vertreter des Programms si-
cherstellen, dass die Schulen eine für sie nützliche, verständliche und konkrete Rück-
meldung aus der Begleitforschung in geeigneter Form erhalten (Wissenschaft als "critical
friend"). Dies sollte in den Anträgen der Länder entsprechend abgesichert werden.

Ein wichtiges Problem mit ausschlaggebenden Folgen ist der *Grad der Beteiligung innerhalb
der jeweiligen Institution*. Zugespitzt lautet die Frage: Wird das Vorhaben von "der Schule"
getragen, oder handelt es sich bloß um ein "Projekt in der Schule"? Das Modellprogramm
muss mit einem charakteristischen Widerspruch der Schulentwicklung in Deutschland fertig
werden: Der Theorie der Organisationsentwicklung zufolge können Entwicklungsprozesse
nur erfolgreich sein, wenn sie eine qualifizierte Mehrheit der Mitglieder der Organisation, in
unserem Fall der Lehrkräfte, einbeziehen. In der Praxis besteht Schulentwicklung indessen
häufig aus einzelnen Projektinitiativen im unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Bereich,
deren Auswirkung auf die Schulkultur (im Sinne institutioneller Reformziele) und auf die
Kompetenzentwicklung der Schüler und Lehrer über die Kerngruppe der Projektaktivisten
hinaus durchaus zweifelhaft ist. Dies gilt vermutlich auch für manche Vorhaben im Rahmen
der vorhandenen Förder- und Modellprogramme. Das Verhältnis von Entwicklungsprojekten
und Schulentwicklung bleibt insoweit ein ungelöstes Problem der Schulentwicklungspraxis
und -forschung, für das im Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" der Natur der
Sache gemäß eine nachhaltige Lösung gefunden und das im Rahmen der Evaluation des
Modellprogramms behandelt werden muss. Ein Programm "Demokratie lernen und leben"
als Einzel- oder Minderheitenprojekt an der Schule erscheint als ein Widerspruch in sich.

18.2 Auswahl von Projektschulen, Konstituierung von Schulsets, Pilotschulen und modulare Netzwerke

Das Modellprogramm mit seinen Modulen und Schwerpunkten ermöglicht große Flexibilität,
Freiheit und Vielseitigkeit in der Bildung der Vorhaben und in den Angeboten der Schule. Als
vereinheitlichende Programmstrukturen sind die den Vorhaben vorgegebenen Entwicklungs-
ziele (als Kompetenz- und Qualitätsziele) ausschlaggebend. Folglich muss für jedes vorge-
schlagene Vorhaben deutlich sein, wie es mit seinen spezifischen Strukturen und Prozessen

die Ziele realisieren, die Kompetenzen evaluierbar entwickeln, die Schulqualität messbar mehrern will (vgl. Abschn. 12, Evaluation). Eine sorgfältige Auswahl der Vorhaben, nach Möglichkeit in Übereinstimmung mit einem Kriterienkatalog, der im Auswahlprozess mit den Ländern abgestimmt werden sollte, ist Voraussetzung für das notwendige Minimum an Einheitlichkeit und Evaluierbarkeit des Programms, und dies ist wiederum Voraussetzung für die Verallgemeinerungsfähigkeit und Transferierbarkeit der Ergebnisse.

Um die notwendige Einheitlichkeit der Programmstruktur in der Vielseitigkeit und Variabilität der Vorhaben zu sichern, sollte der Auswahlprozess als Beratungsprozess – falls notwendig oder fallweise als iterativer Beratungsprozess – zwischen den Schulen, den vorschlagenden Ländern, dem Lenkungsausschuss und den für das Programm verantwortlichen Experten der Koordinierungsstelle gestaltet werden. Die Zeit für einen solchen Beratungsprozess im ersten Jahr der Laufzeit des Programms erscheint gut investiert, weil er die notwendige Abstimmung der Definition schulspezifisch individueller Vorhaben, die Zusammenstellung sinnvoller Schulsets und die Sicherung der übergreifenden Programmziele abzusichern erlaubt. Als Ergebnis der Abstimmungsphase könnte an eine Zielvereinbarung gedacht werden. Für den Beratungsprozess muss ein praktisches, möglichst unkompliziertes und unbürokratisches Verfahren gefunden werden, das vor allem die verantwortlichen Akteure in den Schulen nicht frustriert.

Im Blick auf die demokratiepädagogischen Programmziele, aber zugleich auf die Bindung der Kollegien an die von der Schule gewünschten und formatierten Vorhaben, könnten Kollegien, ggf. auch die Eltern, an einer solchen Zielvereinbarung beteiligt werden. Auf jeden Fall ist entscheidend, dass ein Vorhaben nicht, wie dies häufig bei Schulprojekten der Fall ist, die Verantwortung einer einzelnen oder weniger Lehrkräfte unter Billigung oder Förderung durch den Schulleiter überantwortet wird, während das Kollegium dem Vorhaben gleichgültig, distanziert oder günstigenfalls wohlwollend neutral gegenübersteht. Demokratiepädagogisch orientierte Maßnahmen der Schulentwicklung setzen, anders als der Vollzug eng umrissener, fachlicher oder technischer Projekte, möglichst viele beteiligte Akteure und eine breite Unterstützung voraus.

Diese wünschenswerten Bedingungen müssen in ein praktisches, möglichst unkompliziertes, leicht handhabbares und unbürokratisches Verfahren eingebunden werden, das durchgeführt werden kann, ohne legitime Interessen zu verletzen und ohne die Akteure in den Schulen zu frustrieren.

Auf der Basis der Module bzw. der Schwerpunktbereiche des Programms sollten nach demselben bzw. analogen Verfahren in jedem teilnehmenden Bundesland ein oder mehrere *Pilotschulen* ausgewählt werden, die das Zentrum eines zugleich regionalen und programmelementspezifischen Netzwerks bilden, zu dem etwa fünf oder sechs Schulen gehören könnten. Die Schulen sollen untereinander, aber auch mit thematisch verwandten weiteren *Netzen* überregional intensiv vernetzt werden. Ziel der Vernetzung ist das Lernen aus den Erfahrungen mit den Vorhaben der Schulen, die Umsetzung und der Austausch der Ergebnisse, die gegenseitige Beratung und Kooperation und eine schulübergreifende Qualitätssicherung. Ein entsprechendes Internet-Angebot wird für diese Funktionen entwickelt. Für die Einrichtung der Pilotschul-Netzwerke ist Zusammenarbeit und Abstimmung mit der *Schulaufsicht* eine wichtige Erfolgsvoraussetzung.

Die Zahl der Pilotschulen kann nicht vorweg bestimmt werden. Neben der Zahl der Module (4) bestimmt sie die Zahl der relevanten Schwerpunktbereiche, ggf. schulartspezifische Organisationsbedürfnisse und natürlich die Zahl der an einem modulspezifischen Netz interessierten Länder. Die Zahl der möglichen Netzwerke wird durch die verfügbaren Ressourcen begrenzt: Sie müssen sowohl personell (durch einen regionalen Netzwerkbetreuer) als auch finanziell angemessen betreut werden können. Eine Obergrenze dürfte bei dem vorgesehenen Fördervolumen bei etwa 150+ Schulen liegen. Eine Zahl in dieser Größenordnung dürfte auch die Obergrenze für Fortbildungs- und Coaching-Angebote sein.

18.3 Programmträger

Das System heterogener Elemente des Modellprogramms erfordert vielfältige Leistungen der Koordinierung und Steuerung. Diese Leistungen definieren das Anforderungsprofil des Programmträgers. Dieser sollte durch programmrelevanten Sachverstand im Bereich sowohl der Schule als auch der Jugendarbeit ausgewiesen sein. Er sollte Kontakte zu einschlägigen Stellen in den Ländern, Kenntnisse über das Schulsystem und Kontakte zu aktiven Schulen haben und eigene Organisationserfahrung mit Modellversuchen besitzen. Ferner sollte er über eine Infrastruktur für ein übergreifendes Programm-Management verfügen und eine zentrale Service-Einrichtung für die Programmbeteiligten bereitstellen können. Vor allem soll der Programmträger die wissenschaftliche Begleitung einrichten, für eine intensive Vernetzung sorgen, zur Sicherung institutioneller Lernprozesse in den Schulen als lernenden Organisationen zentrale Fortbildungsangebote zur Verfügung stellen (auch im Netz!), ein differenziertes System begleitender Forschung koordinieren und die zentrale Evaluation organisieren. Alle diese Funktionen bedürfen einer präzisen operationalen Beschreibung.

18.4 Länderübergreifende Koordinierungsstelle

Zur Koordination und Steuerung der inhaltlichen, technischen, evaluativen, organisatorischen und administrativen Aufgaben des Programmträgers soll eine länderübergreifende Koordinierungsstelle beim Programmträger errichtet werden. Angesichts der Komplexität des Modellprogramms sollte die Koordinierungsstelle durch eine kleine und effektiv arbeitende *Steuerungsgruppe* geleitet werden, die aus ihrer Mitte einen Sprecher wählt. Die Steuerungsgruppe ist für die Koordinierung der übergreifenden wissenschaftlichen Aufgaben, der Aufgaben der Kooperation und Vernetzung, der programmpraktischen begleitenden Kompetenzentwicklung (Fortbildung und Beratung) und der Evaluierung (Prozessforschung, Wirkungsforschung und Gesamtevaluation) verantwortlich. Dazu gehören die Unterstützung der modulspezifischen Gestaltungsziele, auch durch spezifische wissenschaftliche Begleitungsprojekte, die Konzeption und Implementation von Maßnahmen der Fortbildung für die beteiligten Schulen, die Entwicklung eines Systems von Coaching-Angeboten für Schulen und die oben beschriebene multifunktionale, gegliederte und differenzierte Internet-Vernetzung.

Bei der nachfolgenden Auflistung von Funktionen der Koordinierungsstelle gehen wir davon aus, dass einzelne Funktionen, soweit notwendig oder zweckmäßig, an externe Kooperationspartner abgegeben werden (können). Eine solche Notwendigkeit zeichnet sich angesichts der Komplexität und Neuartigkeit der Aufgabe bereits für den Bereich der Evaluation des Programms ab. Während die summative Evaluation nur extern realisiert werden kann, sollten zumindest Teile der formativen (Prozess)-Evaluierung im Rahmen eines Kooperationsverbundes durchgeführt werden. Darüber hinaus muss für die bei diesem Programm un-

vermeidlich intensiven Dienstleistungen für die beteiligten Schulen in erheblichem Umfang Outsourcing von Aufgaben und Dienstleistungen in Anspruch genommen werden.

Die wichtigsten Aufgaben der Koordinierungsstelle im Einzelnen:

- Programm-Management im Blick auf Planung, Durchführung und Evaluation,
- Betreuung und Unterstützung der am Programm beteiligten Gremien,
- Betreuung und Unterstützung der Einzelvorhaben und der Arbeit in den Ländern,
- Betreuung länderübergreifender Aktivitäten,
- Organisation der Vernetzung,
- Unterstützung themen- und problembezogener Kooperationen, regional und überregional,
- Koordinierung und Beratung der begleitenden Forschung,
- Bewertung von Forschungsergebnissen für die Anwendung im Programm,
- Planung und Durchführung von überregionalen Veranstaltungen (Tagungen, Seminare, Fortbildungen, Workshops, Expertengespräche),
- Ergebnissicherung und Dokumentation,
- zusammenfassende Berichterstattung,
- Veröffentlichung von Ergebnissen in geeigneter Form in Kooperation mit den Ländern,
- Veröffentlichung eines Newsletter in Kooperation mit den Ländern,
- Bewirtschaftung der Mittel.

Die finanzielle und personelle Ausstattung der Koordinierungsstelle muss der Vielfalt der Funktionen angemessen sein. Um alle vorgeschlagenen Aufgaben erfüllen zu können, sollte versucht werden, zusätzliche Mittel einzuwerben. Optimal wäre Kooperation mit Stiftungen als Partnern bei der nachhaltigen Unterstützung von Schulen bei der Realisierung einzelner Programmelemente, bei der Ausbildung von Multiplikatoren und bei Forschungsprojekten im Dienste der Implementationsforschung im Programm.

18.5 Wissenschaftlicher Beirat

Ein interdisziplinärer Beirat sollte den Lenkungsausschuss bzw. die Koordinierungsstelle mit ihren Partnern beraten. Der Beirat sollte einen Personenkreis umfassen, der sich systematisch mit problemorientierten Fragen der Demokratieerziehung in Schule und Jugendarbeit sowie mit konstruktiven Lernprozessen, Schulentwicklung und Schulqualität befasst. Der Beirat sollte nach Möglichkeit ebenfalls Erfahrungen aus anderen BLK-Modellprogrammen repräsentieren.

18.6 Lenkungsausschuss

Das zentrale Steuerungsgremium des Modellprogramms ist der Lenkungsausschuss.

Verzeichnis der Experten

Folgende Personen haben in der einen oder anderen Weise zum Text dieses Gutachtens beigetragen:

Dr. Wolfgang Althof, Universität Freiburg/Schweiz
Dr. Wolfgang Beutel, Förderprogramm Demokratisch Handeln, Jena
StR Alwine Bonjer, Berlin
Frau Ulrike Büchele, GAB, München
Dr. Christoph Burkard, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest
Dr. Ingrid Engert, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Dieter Frey, Universität München
Prof. Dr. Wolfgang Frindte, Universität Jena
Prof. Dr. Hartmut Giest, Universität Potsdam
Prof. Dr. Tilman Grammes, Universität Hamburg
Prof. Dr. Gerhard de Haan, Freie Universität Berlin
Prof. Dr. Matthias Jerusalem, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogik, Frankfurt/Main
Prof. Dr. Wolfgang Melzer, Technische Universität Dresden
Prof. Dr. Angela Mickley, Fachhochschule Potsdam
RegDir Dr. Rolf Möhlenbrock, Bremen
Prof. Dr. Richard Münchmeier, Freie Universität Berlin
Prof. Dr. Annedore Prengel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
OStDir Margret Rasfeld, Gesamtschule Holsterhausen, Essen
Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, Universität Halle-Wittenberg
Frau Sabine Schweder, Greifswald
Dr. Anne Sliwka, Universität Erfurt
PD Dr. Dietmar Sturzbecher, IFK, Vehlefanz

Literaturverzeichnis

- Barber, B. (1992). *An aristocracy for everyone. The politics of education and the future of America*. New York: Ballantines Books.
- Beck, U. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bendit, R./Keineleder, L./Werner, K. (2000). *Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger MigrantInnen im Kontext von Integrationskonflikten*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (1995). *Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie*. Seelze: Friedrich. Buchausgabe von Heft 2 (1995) der Zeitschrift "Neue Sammlung".
- Beutel, W./Fauser, P. (2001). *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Bromba, M./Edelstein, W. (2001). *Das anti-demokratische und rechtsextreme Potential unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Bonn.
- Brügelmann, H. (1998). *Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung*. In Brügelmann, H./Fölling-Albers, M./Richter, S. (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung*. Seelze: Friedrich, S. 8-42.
- Clifford, B. R./Gunter, B./McAleer, J. (1995). *Television and children : program evaluation, comprehension, and impact*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conrad, D./Hedin, D. (1982). *The impact of experiential education on adolescent development*. In: *Child and Youth Services*, 4, 57-76.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (1997). *Jugend '97 - Zukunftsperspektiven - Gesellschaftliches Engagement - Politische Orientierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000). *Jugend 2000*. 2 Bände. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches Jugendinstitut (1997). *Jugend-Survey*. München: DJI.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Edelstein, W. (1995). *Krise der Jugend - Ohnmacht der Institutionen. Eine Einleitung im Anschluß an Emil Durkheims Theorie*. In W. Edelstein (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger, S. 13-24.
- Edelstein, W. (2000). *Lernwelt und Lebenswelt. Überlegungen zur Schulreform*. In: *Neue Sammlung*, 40, S. 369-382.
- Edelstein, W. (2001). *Die Ausbreitung der rechten Jugendkultur in Deutschland. Nebst einigen Vorschlägen zur Prävention*. In: *Freudenberg Stiftung (Hrsg.), Demokratie lernen und leben. Gutachten und Empfehlungen*, Bd. III. Weinheim.

- Edelstein W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.) (2001). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Eckert, R./Willems, H. (1996). *Fremdenfeindliche Gewalt - Eine historische Emergenz?* In W. Edelstein/D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugend in der Krise*. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg, S. 95-129.
- Fausser, P. (1989). *Nachdenken über pädagogische Kultur*. In: *Die Deutsche Schule*, 81, S. 5-25.
- Fausser, P. (1991). *Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Tübingen.
- Fausser, P. (1993). *Zukunft als Dimension pädagogischen Handelns*. In: *Jahrbuch Religionspädagogik*, 10, S. 113-124.
- Fausser, P. (Hrsg.) (1996). *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift*. Seelze: Friedrich.
- Fend, H. (1986). *Was ist eine gute Schule?* In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 38 (7-8), S. 8-12.
- Freudenberg Stiftung (Hrsg.) (2001). *Demokratie lernen und leben - Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Gutachten und Empfehlungen, Bd. I-III*, Weinheim.
- Frindte, W./Neumann, J. (2001). *Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus deutscher Jugendlicher*. In: Freudenberg Stiftung (Hrsg.), *Demokratie lernen und leben. Gutachten und Empfehlungen, Bd. I*, Weinheim, S. 15-43.
- Für Demokratie – Gegen Gewalt (2001). *Dokumentation zum Kongress der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 3. bis 5. Mai 2001 in Berlin*.
- Füssel, H.-P. (2001). *Demokratie und Schule, Demokratie in der Schule – rechts- und schulpolitisches Überlegungen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Bremen.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Heinzel, F./Weber, I./Scheer, M./Jaraus, H. (2000). *Grundschulen zeigen ihr Profil. Analysen und Dokumentationen zur Grundschulentwicklung in Sachsen-Anhalt*. Berlin: Weidler.
- Heitmeyer, W. (1992). *Rechtsextremistische Orientierung bei Jugendlichen*. München: Juventa.
- Heitmeyer, W. u.a. (1992). *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie: erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation*. München: Juventa.
- Hoffmann-Lange, U. (1996). *Das rechte Einstellungspotential in der deutschen Jugend*. In: Falter, W. u.a. (Hrsg.), *Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 121-137.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hopf, W. (1994). *Rechtsextremismus von Jugendlichen: Kein Deprivationsproblem?* In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, S. 194-211.

- Hopf, C./Hopf, W. (1997). Familie, Persönlichkeit, Politik : eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim: Juventa.
- Howe, M. J. A. (Hrsg.) (1983). Learning from television psychological and educational research. London: Academic Press.
- Knab, D. (1987). Schritte auf dem Weg zu einer demokratischen Schulverfassung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 35 (4), S. 248-253.
- Kraak, B./Eckerle, G.-A. (1999). Selbst- und Weltbilder Gewalt bejahender Jugendlicher. In: Dollase, R./Kliche, T./Moser, H. (Hrsg.), Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer-Täter-Mittäter. Weinheim/München: Juventa, S. 173-186.
- Krettenauer, T. (1998). Gerechtigkeit als Solidarität. Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maier, J. (2000). Politikverdrossenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Melzer, W.(2000). Schwerpunktthema Gewalt an Schulen. Gießen: Psychosoz.-Verlag.
- Melzer, W. (2001). Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In: Freudenberg Stiftung (Hrsg.), Demokratie lernen und leben. Gutachten und Empfehlungen, Bd. I, Weinheim, S. 127-168.
- Noack, P. (1998). Jugendliche, familiale Sozialisation und politisch-soziale (In)-Toleranz. Antrittsvorlesung an der Universität Jena.
- Noack, P. (1999). Perspektiven politischer Sozialisation. In Kalb, P. E./Sitte, K./Petry, C. (Hrsg.), Rechtsextremistische Jugendliche - was tun? Weinheim: Beltz Verlag, S. 152-174.
- Noack, P./Wild, E. (1998), Überlegungen zur Entwicklung von aggressiven und rechtsextremen Einstellungen. In: Schäfer, M./Frey, D. (Hrsg.), Aggressionen und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe, S. 107-134.
- Oepke, M./Kracke, B./Noack, P. (1997). Autoritäre Einstellungen bei Jugendlichen in Mannheim und Leipzig: Einflüsse von sozialem Wandel, Schule und Eltern. In Frindte, W./Fahrig, T./Köhler, T. (Hrsg.), Deutsch-deutsche Sprachspiele. Münster: LIT, S. 44-67.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Oser, F./Althof, W. (1992). Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F./Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 233-268.
- Petillon, H. (1993). Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Richter, I. (1994). Theorien der Schulautonomie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 42 (1), S. 5-16.

- Sander, W.: Wozu politische Bildung? Antrittsvorlesung Universität Jena, o.O.o.J., S. 202-203.
- Schnabel, K.-U. (1993). Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland - eine Synopse empirischer Befunde seit 1990. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 799-822.
- Schubarth, W./Melzer, W. (1995). Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen: Leske + Budrich.
- Sturzbecher, D./Dietrich, P./Kohlstruck, M. (1994). Jugend in Brandenburg 93. Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.) (1997) Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Sturzbecher, D. (2001). Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituation und Delinquenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Sturzbecher, D./Freytag, R. (2000). Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine. Göttingen: Hogrefe.
- Tillmann, K.-J. u.a. (1999). Schülergewalt als Schulproblem: verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam: IEA.
- Van der Voort, T.H.A. (1986). Television violence : a child's-eye view. Amsterdam: North-Holland.
- Wagner, B. (1998). Rechtsextremismus und kulturelle Subversion in den neuen Ländern. Berlin: Zentrum Demokratische Kultur.
- Wagner, B. (1999). Zu Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit rechtsextrem orientierten jungen Leuten. In Kalb, P. E./Sitte, K./Petry, C. (Hrsg.), Rechtsextremistische Jugendliche - was tun? Weinheim: Beltz, S. 122-128.
- Weiß, R. H. (2000). Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen: Hogrefe.
- Wilkinson, H./Mulgan/G. (1995). Freedom's children. Work, relationships and politics for 18-34-year-olds in Britain today. London : Demos.
- Willems, H. (1993). Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. In Otto, H.-U./Merten, R. (Hrsg.), Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland: Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen: Leske + Budrich, S. 88-108.