

ABC der Demokratiepädagogik

Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten



Für Wolfgang Edelstein, unseren Freund und Inspirator

Impressum

Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

Mail: info@degede.de

www.degede.de

Redaktion der 4. Auflage

Lena Kahle, Ulrike Kahn, Petra Linzbach

Redaktion der 3. Auflage

Angelika Eikel, Ulrike Kahn, Hanna Mai, Regina Piontek, Christian Welniak

Lektorat

Ulf Heidel

Layout

DeGeDe & Judith Miller

Verlag

Eigenverlag – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

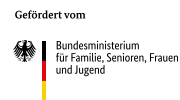
Müllerstraße 156A, Aufgang 4, 13353 Berlin

Berlin 2023, 4. Auflage

Auflage: 1000 Exemplare

ISBN: 978-3-9825726-4-2

Die 4. Auflage wurde im Rahmen des „Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Jugendalter“ zur Verfügung gestellt und wird gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ und ist somit auch Teil der Strategie der Bundesregierung zur Demokratiebildung und Extremismusprävention. Die DeGeDe ist Projektpartner im Kompetenznetzwerk. Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ bzw. des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.



Autor*innen

Wolfgang Althof

Rebekka Bendig

Lea Berend

Wolfgang Beutel

Joachim Bicheler

Marcel Bosen

Veronika Brandstätter-Morawietz

Anna-Lilja Edelstein

Wolfgang Edelstein

Kurt Edler

Birgit Eggers

Angelika Eikel

Peter Fauser

Susanne Frank

Jasmine Gebhard

Markus Gloe

Tilman Grammes

Gerd de Haan

Christian Hausner

Sabine Huffmann

Reinhild Hugenroth

Ulrike Kahn

Monika Keller

Hanna Mai

Georg Mastritsch

Franziska Nagy

Regina Piontek

Michael Plesse

Helmolt Rademacher

Christa Schäfer

Elisa Schmidt

Daniel Scholz

Wolfgang Steiner

Sonja Student

Christian Welniak

Maren Wichmann

Aliyeh Yegane

Sandra Zentner

Hermann Zöllner

Vorwort

Der Begriff „Demokratiepädagogik“ wurde als pädagogischer Fachbegriff im Zusammenhang mit dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ eingeführt (Fauser 2001, Edelstein/Fauser 2001). Er ist mit der Gründung im Jahr 2005 und den Zielen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik eng verbunden (Magdeburger Manifest, DeGeDe 2005).

Den Weg hin zur Demokratiepädagogik bereitet hat der gesellschaftspolitische Ansatz, alle Lebensbereiche und vor allem Bildung und Erziehung zu demokratisieren (Dewey 1916). Hier geht es vorwiegend darum, grundlegende demokratische Haltungen zu entwickeln, ein demokratisches Zusammenleben dynamisch zu gestalten und der Verbreitung demokratiefeindlicher Einstellungen wie Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Islamismus vorzubeugen.

Im gesellschaftlichen Zusammenleben werden demokratische Einstellungen im Prozess des Erlebens und des Erfahrens entwickelt und gefestigt. Damit Kinder Demokratie als gesellschaftliche Lebensform auf individueller Ebene bereits in der Kita und in der Grundschule kennenlernen und danach handeln, ist es wichtig, dass sich das Lernen auf einen partizipativen Umgang von Pädagog*innen und Lernenden einstellt. Dieser demokratiepädagogische Ansatz wird in den Schulen der Sekundarstufe I und II und in den Jugendeinrichtungen fortgeführt. Dabei wird berücksichtigt, dass Kinder und Jugendliche durchaus an Politik und tagespolitischen Ereignissen Interesse haben und in Diskussionen einbezogen werden wollen.

Die vorliegenden Lernarrangements, Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten aus Praxis und Wissenschaft werden im ABC der Demokratiepädagogik verständlich beschrieben, sodass die am Bildungsprozess beteiligten Eltern, die Kinder und Jugendlichen, die Lehrkräfte sowie das pädagogische Fachpersonal gleichermaßen in die Kommunikation und in die Ausgestaltung der demokratischen Prozesse eingebunden sind.

Sie haben in Ihren Kinder- und Jugendeinrichtungen bereits Stärken entwickelt, die Sie mit dem Geist der Demokratiepädagogik und mit Ihren Visionen weiterentwickeln können, sodass die Kinder und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen Anerkennung erfahren, Selbstwirksamkeit entwickeln und Verantwortung für sich, die Schule, das schulische Umfeld und die Gesellschaft übernehmen können. Damit wird die Demokratie auch für die Zukunft gestärkt.

So können Sie gemeinsam – auch mit außerschulischen Partner*innen – Lernräume schaffen, in denen Demokratie greifbar und im Handeln erfahrbar wird.

In dieser überarbeiteten Auflage des ABC für Demokratiepädagogik wurden nun zudem Methoden und Ansätze aufgenommen, die neuere Arbeitsschwerpunkte der DeGeDe darstellen und im Rahmen der Beteiligung im Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Jugendalter“ bearbeitet werden. So wurden bspw. die Begriffe „Diskriminierung“ und „Diskriminierungskritische Schulentwicklung“ ausgeführt.

Lassen Sie sich und gemeinsam mit Ihren Kindern und Jugendlichen durch das ABC der Demokratiepädagogik inspirieren, um Wege einer zeitgemäßen Demokratiebildung zu finden.

Lena Kahle, Ulrike Kahn und Petra Linzbach

Inhaltsverzeichnis

Autor*innen	3
Vorwort	4
Über uns	9

ABC der Demokratiepädagogik:

A	Anerkennung	11
	Audit.....	12
	Aushandlungsprozesse	14
B	Beteiligung/Partizipation	15
	Betzavta	17
	Beutelsbacher Konsens	19
	Bürgerschaftliches Engagement.....	23
C	Civic Education	24
	Coaching	25
D	Deliberation	27
	Demokratiebildung	28
	Demokratiepädagogik.....	30
	Demokratietage.....	34
	Digitale Transformation – Digitalität	36
	Diskriminierung.....	38
	Diskriminierungskritische Schulentwicklung.....	40

	Diversität	41
E	Elternkooperation	43
	Engagementförderung.....	46
F	Feedback.....	47
G	Ganztag	49
	Gewaltprävention	50
H	Haltung	52
	Hands across the Campus	54
	Hands for Kids	56
I	Inklusion	59
	Interkulturelle Bildung.....	60
J	Just Community	62
K	Kinderrechte	64
	Klassenrat	65
	Konfliktbearbeitung.....	67
	Kooperatives Lernen	69
L	Lernen durch Engagement.....	71
	Lernkultur.....	73
M	Mediation.....	74
	Moralische Erziehung.....	76
N	Nachhaltigkeit	77

O	Offener Unterricht.....	79
P	Peer-Education	81
	Politische Bildung.....	82
	Projektlernen	84
R	Rituale	86
S	Schüler*innenparlament	87
	Schulentwicklung	89
	Schulkultur	91
	Selbstwirksamkeit	92
	Soziales Lernen	94
U	UN-Kinderrechtskonvention	95
	Urteilsbildung	97
	Urteilsfähigkeit.....	98
V	Verantwortungsübernahme	100
Z	Zivilcourage	102
	Magdeburger Manifest	104

Über uns

Die DeGeDe ist der Fachverband für Demokratiepädagogik. Das Netzwerk der DeGeDe besteht aus Akteur*innen der Erziehungs- und Bildungspraxis, erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie Bildungsadministration und Bildungspolitik. Es hat sich zum Ziel gesetzt, nationale und internationale Diskurse zur Demokratiepädagogik zu fördern, zu bündeln und Impulse zu setzen.

Das Ziel der DeGeDe ist es, Kinder, Jugendliche und Erwachsene dazu zu befähigen, eine demokratische und inklusive Gesellschaft mitzugestalten. Deshalb fördert die DeGeDe die Demokratisierung formaler und non-formaler Bildungseinrichtungen und Organisationen. Wir unterstützen, dass Kinder, Jugendliche und Pädagog*innen fachspezifische und fächerübergreifende Demokratiekompetenzen aufbauen sowie Selbstwirksamkeit als Bürger*innen in der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform erfahren können.

Wir fördern die Weiterentwicklung der Demokratiepädagogik durch Diskussionen der Mitglieder, praktische Projekte und die Verbindung zu sozialwissenschaftlichen Diskursen, insbesondere der Demokratietheorie. Um den Teilhabewünschen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden und diese zu fördern, setzen wir uns dafür ein, ein multiprofessionelles Zusammenwirken von Akteur*innen aus Schule, Jugendhilfe, Zivilgesellschaft, Wissenschaft, dem non-formalen Bildungssystem und allen weiteren Akteur*innen im pädagogischen Kontext sowie Politik erfolgreich zu gestalten. Die Mitglieder der DeGeDe engagieren sich in vielfältigen Kontexten für die Umsetzung der Kinderrechte. Die DeGeDe bietet ihnen hierzu ein plurales Forum für Austausch, Vernetzung und fachliche Weiterentwicklung.

Langfristiges Ziel ist es, Demokratiepädagogik im Bildungsbereich zu verankern, indem Strukturen in Schule und Kita verändert werden. Die DeGeDe setzt sich dafür ein, ein gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende ihres formalen Bildungsgangs zu ermöglichen. Dazu verfolgt die DeGeDe sowohl eine Top-down- als auch eine Bottom-up-Strategie: Wir setzen Impulse, beraten, unterstützen und fordern Bildungsadministrationen sowie Bildungspolitik.

Wir identifizieren gelungene demokratiepädagogische Handlungsräume.
 Wir tragen diese in die Breite und fordern die Implementierung in Regelstrukturen.
 Wir initiieren und entwickeln innovative demokratiepädagogische Konzepte und Programme zur Förderung der Teilhaberechte von Kindern und Jugendlichen.
 (Auszug aus dem Selbstverständnis der DeGeDe Berlin, im November 2020,
<https://degede.de/unser-verein>)

Seit 2021 sind wir Teil des Kompetenznetzwerks „Demokratiebildung im Jugendalter“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gefördert durch das BMFSJ. Im Rahmen des Kompetenznetzwerks begleiten wir Schulen im Prozess der diskriminierungskritischen Schulentwicklung und richten Fachtage aus. Zudem verleihen wir jährlich den Preis für demokratische Schulentwicklung bundesweit.

Anerkennung

„In der neuen Schule erfahre ich Anerkennung von meinen Mitschüler*innen und auch meiner Lehrerin. Sie wertschätzen mich als Mensch, egal ob ich Fehler mache oder Mist baue.“

Unter Anerkennung ist eine Haltung zu verstehen, die jedes Gegenüber als ein Individuum mit eigenen Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen respektiert. Dabei spielen die Leistung, das Aussehen und die Religion der anderen Person keine Rolle. Anerkennung leitet sich aus dem Respekt vor der Menschenwürde ab und versteht sich als Alltagshandeln. Anerkennung durch andere ist ein Grundbedürfnis. Sie ist Voraussetzung für die Entwicklung der Individualität und Identität. Das ausschließliche Streben nach Anerkennung durch andere stellt jedoch eine Gefahr dar, deswegen ist es wichtig, dass Kinder lernen, sich selbst durch ihr eigenes Selbstwertgefühl Anerkennung zu geben. Anerkennung wächst im Prozess der gegenseitigen Achtung. Entscheidend dabei ist jedoch auch, dass die gegenseitige Tolerierung und nicht der Verzicht auf eigene Vorstellungen bzw. eine falsche Rücksichtnahme erfahren wird. Anerkennung des*der anderen birgt auch die Möglichkeit, dem*der anderen nach Enttäuschungen weiterhin zu vertrauen und nicht in Zukunft nur noch ausschließlich negativ zu reagieren. Es bedeutet auch, nachzufragen und sich nicht nur enttäuscht zu verhalten. Unterstützend wirkt die gewaltfreie Kommunikation. Die „Giraffensprache“ ermutigt zu einem wertschätzenden Umgang miteinander, indem sie positives Verhalten belohnt, anstatt negatives zu bestrafen, um damit einen respektvollen Umgang miteinander zu bewirken. Nach dem Konzept von Marshall Rosenberg trainieren Kinder und Jugendliche sowie Pädagog*innen, konstruktiv zu kommunizieren.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gibt folgende Praxisanregungen:

- das Klassentagebuch
- die freundlichen 10 Minuten
- die wöchentliche und schülergeleitete Gesprächsstunde
- Lern- und Leistungssituationen bewusst trennen
- Fehler als Helfer beim Lernen akzeptieren
- achtingvoller Umgang bei schlechten Noten
- Self-Fulfilling-Prophecy (selbsterfüllende Prophezeiung) oder Engelskreise fördern, Teufelskreise vermeiden

Darüber hinaus gibt es vor allem im Klassenrat durch die institutionell angelegte Anerkennungsrunde eine kontinuierliche Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich gegenseitig Anerkennung zu geben. So können sie Verantwortung über die Entwicklung des eigenen Selbstwertgefühls aber auch das der anderen übernehmen. Gute Schulen entwickeln eine Anerkennungskultur, denn Anerkennung, Wertschätzung und Zuwendung sind nicht nur Grundlage des menschlichen Miteinanders, sondern auch Kern aller menschlichen Motivation zum Erbringen von Lernleistungen. Potentiale werden entdeckt und durch ritualisierte Anerkennung gefördert: „Es gibt niemanden, der nichts kann.“ Orte, an denen diese Potentiale entdeckt werden können, sind z.B. die Morgenrunde, der Klassenrat, wöchentliche Versammlungen und eigentlich jede Lernsituation, also jede Unterrichtsstunde.

Darüber hinaus haben Schulen auch mit besonderen Auszeichnungsversammlungen herausragende Ereignisse geschaffen, um Anerkennung, Wertschätzung und Gleichwertigkeit als Kultur in der Schule für Demokratie und gegen Rechtsextremismus zu etablieren. Als Instrument ist hierfür auch das Audit geeignet.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/anererkennung

Audit

„Wir haben den Kriterienkatalog auf unsere schulischen Belange umgeschrieben und können jetzt unsere demokratiepädagogische Qualitätsentwicklung selbst steuern und bewerten. Das schafft Arbeitszufriedenheit und bringt uns weiter.“

Audits dienen allgemein dazu, mithilfe eines Kriterienkatalogs Fortschritte in der Qualitätsentwicklung von Organisationen festzustellen. Sie stellen damit ein Verfahren kontinuierlicher Qualitätsentwicklung dar, das auf freiwilliger Basis auch zur externen Begutachtung und Zertifizierung von Institutionen genutzt wird. Im engeren Sinne wird unter einem Audit die regelmäßige Reflexion der Qualität einer Einrichtung in Form der Selbstbewertung und Begutachtung von Weiterentwicklung verstanden.

Das „DemokratieAudit“ bezeichnet ein Verfahren, das in erster Linie der Schule selbst helfen soll, ihre demokratiepädagogische Qualitätsentwicklung zu reflektieren und

zu steuern. Dabei geht es jedoch nicht, wie heute häufig der Fall, um das Erreichen festgelegter Regel- oder Maximalstandards. Stattdessen wird anhand eines spezifischen Kriterienkatalogs eine interne Selbstbewertung der eigenen Schule vorgenommen, deren Ergebnisse wiederum die Grundlage für die Formulierung von Entwicklungszielen bilden, die sich die Schule selbst setzt. Ein Kriterienkatalog zur demokratischen Schulqualität ist dabei als eine Reflexionsfläche und damit als Anlass zur Diskussion über die eigene Schulqualität zu verstehen; er kann auch durch die Einzelschule selbst modifiziert, ausdifferenziert oder erweitert werden.

In diesem Sinne ist das „DemokratieAudit“ kein Messinstrument im engeren Sinne. Vielmehr handelt es sich um ein Verfahren zur systematischen und kontinuierlichen Weiterentwicklung von Schulqualität, das in besonderem Maße auf Partizipation und Kommunikation setzt. An der Selbstbewertung und der internen Auditierung nehmen Vertreter*innen aller Akteursgruppen an der Schule teil. Beide Verfahren werden nicht durch ein Ankreuzen von einzelnen Items eines Fragebogens umgesetzt, sondern in Form von Kommunikation, Aushandlung und gemeinsamer Entwicklungsplanung.

Darin liegt zugleich die besondere Stärke des Audits: Es bringt die unterschiedlichen Akteursgruppen der Schule in ein Gespräch miteinander, bei dem man sich gemeinsam über Stärken und Entwicklungsbedarfe in der Schule verständigt und Entwicklungsziele für einen bestimmten Zeitraum festlegt. Das Audit stellt somit ein ausgesprochen partizipatives, kommunikatives und auf Kontinuität angelegtes Entwicklungsinstrument dar.

Neben dem „DemokratieAudit“ wurden auch für andere Entwicklungsschwerpunkte Audits entwickelt, so z.B. zu den Themen:

- Anerkennung,
- nachhaltige Entwicklung,
- Gesundheit,
- Beruf und Familie.

Neben den inhaltlichen Kriterien unterscheiden sich dabei auch die Verfahren der Auditierung. Während das „DemokratieAudit“ einen Schwerpunkt auf das interne Selbstbewertungs- und Entwicklungsverfahren legt, sind andere Verfahren stärker auf externe Auditierungen und Zertifizierungsverfahren ausgelegt.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/audit

Aushandlungsprozess

„Wir haben alle Meinungen gehört und lange miteinander verhandelt, so dass sich alle eingebunden fühlen und mitwirken.“

Eine demokratische Schulentwicklung setzt darauf, dass alle Akteur*innen einer Schule, d.h. Schüler*innen, Pädagog*innen, Eltern sowie nichtpädagogische Mitarbeiter*innen, in den Prozess eingebunden werden und an ihm aktiv partizipieren: Langfristige Aufgaben, die auf gemeinsamen Vorstellungen zur Entwicklung der Schule beruhen, werden von allen Beteiligten gemeinsam ausgehandelt. Der Aushandlungsprozess unterscheidet sich von der traditionellen Gremienarbeit mit Mehrheitsentscheidungen. Es gibt keine „Gewinner*innen“ und „Verlierer*innen“, sondern es wird nach dem Konsensprinzip verfahren. Das kann auch bedeuten, so lange zu diskutieren, bis Einigkeit unter den Beteiligten herrscht. Das Aushandeln von Entscheidungen bedarf der Übung, deshalb sollte es zunächst mit Moderator*innen erfolgen.

Die Erfahrungen zeigen, dass die breite Teilhabe an diesem Prozess sein Gelingen befördert und die Zufriedenheit der beteiligten Personen erhöht. Die Erfahrungen von Schulen, die ihre Schulentwicklung über Aushandlungsprozesse steuern, zeigen, dass das Aushandeln von Zielen, Werten und Normen aller Beteiligten im Rahmen des Prozesses der Schulentwicklung sehr erfolgversprechend ist. Alle sind in den Teilhabeprozess eingebunden und wirken an den Entscheidungen mit. Sie erfahren einen demokratischen Umgang und entwickeln ein grundlegendes Verständnis von Demokratie. Aushandlungsverfahren arbeiten nach den folgenden Prinzipien:

- Alle Akteur*innen einer Schule sind an dem Prozess beteiligt.
- Alle Akteur*innen befinden sich in einem Dialog auf Augenhöhe: Jede*r ist gleich wichtig.
- Alle Akteur*innen befinden sich in einem demokratischen Entwicklungsprozess, bei dem auch die persönlichen Handlungskompetenzen gefördert werden.
- Entscheidungen werden im Konsens und nicht nach dem Mehrheitsprinzip getroffen und werden von allen getragen.
- Ziele werden gemeinsam geklärt und Lösungen für alle entwickelt.

Entscheidet sich eine Schule, ihre Schulentwicklung nach dem Aushandlungsverfahren zu steuern, sollte sie sich in der Anfangszeit durch Externe beraten lassen bzw. sich eine Partnerschule suchen, die bereits erfolgreich mit Aushandlungsrunden arbeitet.

In Berlin arbeiten bereits mehrere Schulen nach dem Prinzip der Aushandlung. Durch die Aushandlungsgruppe erweitern Schüler*innen ebenso wie Eltern ihre Partizipation in der Schule. Eine Aushandlungsgruppe ist eine Einrichtung direkter Demokratie.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/aushandlungsprozess

Beteiligung/Partizipation

„Seitdem wir im Unterricht gemeinsam an Entscheidungen beteiligt werden, macht der ganzen Klasse das Lernen wesentlich mehr Spaß und wir haben auch den Eindruck, dass sich unsere Leistungen verbessern.“

Partizipation beschreibt wohl eines der grundlegendsten Prinzipien der Demokratie. Ähnlich wie mit dem Begriff der Demokratie verbinden sich auch mit dem Begriff Partizipation vielfältigste Verständnisse und Verwendungsweisen, die auf ganz unterschiedliche, teilweise konkurrierende Erklärungsansätze zurückgehen. In dem wohl allgemeinsten Verständnis wird Partizipation als die Beteiligung von Einzelnen und Gruppen an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen verstanden, wobei die Beteiligung ganz unterschiedliche Formen und Ausmaße annehmen kann.

Besonders in der Kinder- und Jugendhilfe wurden in den vergangenen Jahrzehnten Stufenmodelle von Partizipation konzipiert und weiterentwickelt. Um zu unterscheiden, wann in welchem Ausmaß von echter Partizipation die Rede sein kann, finden sich hier verschiedene Stufen der Partizipation, angefangen bei Nicht-Beteiligungsformen wie z.B. bloßer Information oder Alibi-Teilnahme über Formen von Teilhabe, Mitarbeit, Mitwirkung oder Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung und Selbstverwaltung als höchstmöglichem Maß an Partizipation.

In der Demokratiepädagogik geht das Verständnis von Partizipation eng einher mit dem von Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform. In diesem

Sinne zu partizipieren, beinhaltet mindestens dreierlei: Neben der Möglichkeit zum Mitentscheiden im Rahmen repräsentativer Beteiligungsformen, wie Schüler*innen- oder Elternvertretungen im schulischen Kontext, geht es auch um die aktive Verantwortungsübernahme im Sinne einer bürgerschaftlichen Beteiligung an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt. Beispiele für entsprechende Arrangements in der Schule bieten z.B. Service-Learning-Projekte.

Darüber hinaus beinhaltet Partizipation in der Demokratiepädagogik besonders auch die Beteiligung an der Demokratie als Lebensform, an der Gestaltung von demokratischen Formen des konkreten sozialen Zusammenlebens in der Klasse, des Umgangs und der Kommunikation miteinander sowie die Beteiligung an Lernprozessen im Unterricht oder an der Leistungsbeurteilung.

Partizipation in diesem Sinne entsteht allerdings keineswegs automatisch. Sie erfordert entgegenkommende Verhältnisse, also geeignete Rahmenbedingungen, die Partizipation ermöglichen und begünstigen können. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zur demokratischen Partizipation an der Welt, in der wir leben, keine angeborene Disposition. Sie beschreibt vielmehr eine komplexe Handlungskompetenz, die „gelernt werden muss, um gelebt werden zu können“, und die „gelebt werden muss, um gelernt werden zu können“.

Die Demokratiepädagogik bietet eine Reihe von Ansätzen, Methoden und Konzepten, die dazu beitragen können, demokratische Partizipation in der Schule zu lernen und zu leben – von Aushandlungsgruppen und Deliberationsforen über Feedback-Konzepte, Klassenräte, Mediationsansätze und Service Learning bis hin zur partizipativen Schul(programm)entwicklung.

Partizipation ist in den Artikeln 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention verankert und gilt seit 1992 als verbindliche Rechtsgrundlage für Deutschland: Kindern wird das Recht zugesprochen, bei Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, gehört und beteiligt zu werden – so also auch im Schulbereich.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/beteiligunug

Betzavta

„Demokratie – das sind wir! Wir haben es in der Hand, unser Miteinander in Freiheit kreativ zu gestalten! Demokratie ist eine Lebensform, für die wir selbst verantwortlich sind!“

Das hebräische Wort „Betzavta“ bedeutet auf Deutsch „miteinander“. Das Demokratietrainingsprogramm „Betzavta“ wurde am Adam Institute for Democracy and Peace in Jerusalem entwickelt und wird in Israel seit über 30 Jahren sowohl schulisch als auch außerschulisch immer von einem Team aus einem jüdischen-israelischen und einem arabisch-israelischen Teil eingesetzt. In Deutschland hat die Bertelsmann Stiftung 1995 das Centrum für angewandte Politikforschung in München mit der Übersetzung, Adaption und Implementierung beauftragt. Seit 2014 wird das Programm durch die Fortentwicklung „Mehr als eine Demokratie“ ergänzt. Es werden regelmäßig Kurse zur Trainer*innenausbildung angeboten. Das Programm wird an Schulen, Universitäten und in der Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen angeboten, hat aber auch in der außerschulischen Bildungsarbeit einen festen Platz in der Arbeit mit Ehrenamtlichen oder mit Verwaltungsangestellten und Polizeikräften.

Die Übungen dieses Programms haben alle etwas gemeinsam: Sie erfordern Entscheidungen. Egal ob die Übungen spielerisch oder kognitiv anmuten – die Teilnehmenden müssen gemeinsam Entscheidungen treffen oder Position beziehen. Sie müssen sich innerhalb und außerhalb der Übungen immer wieder neu entscheiden, wie sie sich ins Verhältnis zum Rest der Seminargruppe setzen wollen. Die nachfolgende Auswahl von Fragen soll helfen, das Verhalten der Teilnehmenden in einen demokratischen Zusammenhang zu setzen und zu reflektieren: Werden sie sich einer Mehrheit anschließen (können) oder eher eine Minderheitenposition einnehmen (müssen)? Werden sie sich für eine Abstimmung oder einen Konsens stark machen? Werden sie auf einen Kompromiss drängen? Werden sie die Zeit für schwierige Aushandlungsprozesse als vergeudete Zeit bewerten? Werden sie die Meinung vertreten, dass Regeln dazu da sind, eingehalten zu werden, oder eher vom Gegenteil überzeugt sein? Werden sie vorgegebene Rahmenbedingungen eher als hilfreich ansehen oder diese immer wieder hinterfragen? Werden sie eher bedürfnisorientiert oder lösungsorientiert vorgehen?

In jedem Fall wird es die Gelegenheit geben, unterschiedliche Meinungen zu Themen und Vorgehensweisen kennenzulernen. Möglicherweise werden einige zunächst die Strategie verfolgen, die Harmonie in der Gruppe hervorzuheben und die Differenzen und potentiellen Konflikte zu ignorieren bzw. ihre Thematisierung zu vermeiden. Hier kommt die Moderation ins Spiel: Sie setzt nicht nur die Impulse zur Durchführung der verschiedenen Übungen, sie achtet auch darauf, wie die Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen von einem Miteinander umgehen. Sie deutet auf mögliche Widersprüche, Konfliktlinien und Dilemmata hin.

Denn im Fokus der Didaktik steht das Dilemma. Die Methode des Adam Institutes beruht auf der Annahme, dass die Anerkennung des gleichen Rechts auf freie Entfaltung pädagogisch am besten zu erreichen ist, wenn Menschen lernen, in einem Konfliktfall das demokratische Prinzip auch in einer Gegenposition zu erkennen und es folglich als ein gleichberechtigtes Prinzip anzuerkennen.

Wenn das eigene und das gegnerische Prinzip (z.B. Verbindlichkeit und Flexibilität) als gleichwertig anerkannt werden, gerät man zunächst in einen Zustand der Lähmung und der Entscheidungsunfähigkeit: Dies ist das Dilemma. Hier gibt es nur einen Ausweg: Es muss sich erneut für eine Seite entschieden werden. In den meisten Fällen wird man sich wahrscheinlich für dasselbe Prinzip entscheiden, mit dem man vorab „ins Dilemma gegangen“ ist. Was ist also gewonnen durch diese „Prozedur“?

Wenn man das Prinzip hinter der Position der*des anderen nicht mehr als ein gegnerisches und zu bekämpfendes Prinzip bewertet, sondern nur noch als das Prinzip, für das man sich selbst in diesem konkreten Fall nicht entschieden hat, dann fällt es möglicherweise zunächst leichter, Position und Person voneinander zu trennen und in einem zweiten Schritt nach einer Lösung des Konflikts zu suchen, die die Freiheit von beiden Parteien so wenig wie möglich einschränkt und im besten Fall sogar erweitert. In einem Konflikt zunächst „ins Dilemma zu gehen“ und dann wieder zurück in den Konflikt klingt möglicherweise ein wenig technisch. Es handelt sich jedoch um den Ausdruck einer zutiefst demokratischen Haltung und Bereitschaft: Der*Dem anderen so viel Raum wie möglich zur Entfaltung zu geben und damit ein Klima zu schaffen, das die eigene Entfaltung ebenfalls begünstigt.

Die folgenden vier Schritte demokratischer Entscheidungsfindung ergänzen den „Dilemma-Ansatz“ und erleichtern demokratische Entscheidungen in der Hektik des alltäglichen Miteinanders erheblich: Die Prüfung der Bedürfnisse aller Beteiligten (1) hilft zunächst dabei, bloße Scheinkonflikte zu erkennen und aus dem weiteren Prozess auszuschließen. Die Kenntnis der eigenen und „fremden“ Bedürfnisse führt in einem tatsächlichen Konfliktfall außerdem häufig zu dem Wunsch und der Bereitschaft, nach einer friedlichen Lösung zu suchen. Erst wenn die kreative Veränderung der Situation (2) nicht möglich ist, soll ein fairer Kompromiss (3) oder eine Abstimmung (4) zu Entscheidungen führen, die von den Konfliktparteien dauerhaft akzeptiert werden können.

„Mehr als eine Demokratie“ basiert auf dem didaktischen Ansatz von „Betzavta/Miteinander“ und ist ein umfassendes Fortbildungskonzept, das Demokratie und ihre wichtigsten Wertvorstellungen anhand von sieben Ausprägungen von Demokratie untersucht. Das Programm will durch gezielte Irritation vermeintliche Sicherheiten hinsichtlich „richtig“ und „falsch“ erschüttern und damit einen Beitrag zur Differenzierung und Stärkung der Eigenverantwortung der Demokratie im eigenen Umfeld leisten.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/betzavta

Beutelsbacher Konsens

„Der Beutelsbacher Konsens stellt für Akteur*innen der demokratischen und der politischen Bildung eine professionelle Handlungsmaxime dar, deren Umsetzung sich in der Praxis als ein schwieriger Balanceakt erweist.“

Der Beutelsbacher Konsens ist ein normatives Grundsatzpapier der politischen und demokratischen Bildung. Er gibt Bildungsakteur*innen dieser Felder drei Leitlinien für ein professionelles Handeln vor: 1. das Überwältigungsverbot, 2. das Kontroversitätsgebot und 3. die Schüler*innenorientierung.

Zur Entstehungsgeschichte: Der Text des Beutelsbacher Konsenses beruht auf dem Protokoll einer Tagung von Politikdidaktiker*innen im Jahr 1976. In der jungen, sich noch konstituierenden Wissenschaftsdisziplin der Politikdidaktik, kam es damals vor dem

Hintergrund gesellschaftlich-politischer Polarisierungen und bildungspolitischer Lagerbildungen zu sehr kontrovers geführten Debatten um Ziele und Aufgaben der Politischen Bildung. Dabei stand die eine Seite, die sich in Teilen an der Kritischen Theorie orientierte, für Emanzipation und Mitbestimmung als zentrale Werte ein, die andere, eher liberal-konservative Seite vertrat hingegen Rationalität und Gewissenhaftigkeit. Die Erreichung eines Minimalkonsenses war damals noch mit einem Fragezeichen versehen, zumal es über den Protokolltext keine Abstimmung gab. In der weiteren Rezeption wurde der Text, trotz immer wieder aufkommender Kritik an einzelnen Punkten, jedoch maßgeblich für den Berufsethos von Akteur*innen der politischen und demokratischen Bildung.

*Er wird hier als Auszug wiedergegeben, der vollständige Text ist als Onlinequelle abrufbar:
www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens*

1. Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits

genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen

Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich – etwa gegen Herman Giesecke und Rolf Schmiederer – erhobene Vorwurf einer „Rückkehr zur Formalität“, um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.

Zum Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens in der Praxis von Demokratiepädagogik und Politischer Bildung:

Der Beutelsbacher Konsens gibt aus der Metaperspektive Grundprinzipien für Interaktionen in der Bildungspraxis vor, er überlässt seine konkrete Umsetzung jedoch den Lehrenden und den Lernenden (vgl. Reinhardt 2016, S. 271). Für die Bildner*innen ergeben sich in der Praxis Situationen, in denen adäquate Entscheidungen schwerfallen.

Beispiele:

- Wie soll mit rechtsextremistischen Äußerungen von Lernenden umgegangen werden? Diskursverbote und Moralisierungen mit erhobenem Zeigfinger würden Bemühungen der Prävention von Rechtsextremismus konterkarieren und die Frage aufwerfen, wann die Grenze zwischen legitimer politisch-demokratischer Bildung und Indoktrination überschritten ist. Die Alternative einer aufklärenden Bearbeitung rechtsextremistischer Positionen läuft Gefahr, diese in der Wahrnehmung der Lernenden zugleich zu legitimieren und attraktiv erscheinen zu lassen (vgl. Heinrich 2016, S. 182).

- Wie soll damit umgegangen werden, wenn eine Gruppe von Schüler*innen ankündigt, während der Unterrichtszeit an einer Demonstration der Klimaschutzbewegung teilnehmen zu wollen? Auf der Einhaltung der Schulpflicht zu bestehen, stellt einen schulrechtlichen Weg, jedoch keinen pädagogischen Umgang mit der Situation dar. Eine direkte Unterstützung der Gruppe wäre hinsichtlich des Indoktrinationsverbots und des Kontroversitätsgebots verfehlt. Die Situation könnte sich überdies weiter zuspitzen, wenn andere Schüler*innen z.B. an einer Demonstration einer rechtsextremen Partei teilnehmen wollen.

Die aufgezeigten Beispiele verdeutlichen den schwierigen Balanceakt von Bildner*innen bei der Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses. Die Reflexion demokratischer Werte und Prinzipien wie der Menschen-, Grund- oder Kinderrechte sowie der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ist erforderlich, um die Leitlinien des eigenen Handelns professionsethisch auszuloten und in Bildungsprozessen demokratische Einstellungen bei den Lernenden zu befördern. Bildner*innen müssen stets ihre eigenen demokratischen Haltungen und Zielorientierungen bewahren und sie auch situationsadäquat gegenüber den Lernenden vertreten, ohne zu indoktrinieren. Der Beutelsbacher Konsens verpflichtet die Lehrkräfte, entgegen einer verbreiteten Fehlinterpretation, nicht zur Neutralität. Die Orientierung an demokratischen Werten und Prinzipien allein reicht aber nicht aus, um den Balanceakt zu bewältigen.

Die drei Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses leiten Akteur*innen der Demokratiepädagogik und der Politischen Bildung über die demokratische Haltung hinaus zu einer pädagogischen Haltung an, die den Lernenden Denkalternativen zugesteht, selbst wenn dabei Fundamente der demokratischen Ordnung in Frage gestellt werden (vgl. May 2021, S. 20). Demokratiepädagogische und Politische Bildung können nur gelingen, wenn die Lernenden Demokratie auch problematisieren und kritisieren können. Diese Einlösung des Mündigkeitsanspruchs der Adressat*innen von Bildungsprozessen stellt in Verbindung mit einer konsequent demokratischen Haltung der Bildungsakteur*innen eine unabdingbare Voraussetzung für ein Gelingen des Balanceakts einer professionellen Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses dar, in der schulischen wie der außerschulischen Bildungsarbeit.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/beutelsbacherkonsens

Bürgerschaftliches Engagement

„Am meisten Spaß bringt es, wenn ich sehe, dass wir etwas bewirkt haben und sich wirklich etwas verändert hat.“

So oder ähnlich lauten die Aussagen vieler Jugendlicher, die nach der Motivation für ihr bürgerschaftliches Engagement befragt werden.

Bürgerschaftliches Engagement junger Menschen kann man auf die Formel bringen: „Für sich und andere“. Zum einen nützt es der Gesellschaft. Zum anderen nützt es auch den jungen Menschen, die sich qualifizieren, ihre sozialen Netzwerke erweitern und Zugänge erhalten, die ihnen auch in der Schule oder im späteren Beruf zugutekommen. Bürgerschaftliches Engagement unterstützt so auf vielfältige Weise die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen.

Demokratielernen und Engagementförderung sind zunächst einmal zwei unterschiedliche Bereiche, die nicht zwingend zusammengedacht werden müssen. Stellt man den Zusammenhang aber bewusst her, ergeben sich daraus Chancen für die Weiterentwicklung einer aktiven demokratischen Gesellschaft. Dies schließt auch ein „Dagegen-Sein“ als Grundausrüstung des bürgerschaftlichen Engagements ein, wie wir es beispielsweise bei friedlichen Sitzblockaden erleben. Damit Engagement gelingt, bedarf es einiger Voraussetzungen für die pädagogische Vorgehensweise in schulischen wie außerschulischen Bildungseinrichtungen. Hilfreich ist dabei die Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen, Jugendverbänden oder der Kinder- und Jugendhilfe.

Zahlreiche Kooperationspartner*innen aus der Zivilgesellschaft kooperieren bereits mit Schulen und bringen ein neues – eher sozialpädagogisch geprägtes – Arbeiten mit in die Schule. In der Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Partner*innen liegt eine große Chance: Kinder und Jugendliche erfahren bürgerschaftliches Engagement jenseits des Schulhofes und lernen verschiedene Felder kennen, in denen sie sich engagieren können. Zudem können sie ihre eigenen Interessen ausbilden sowie ab- und einschätzen lernen, ob und wie sie sich engagieren wollen. Im Gegenzug können Verbände oder Vereine auf diese Weise neue Mitglieder gewinnen.

Jugendhilfe, Verbände und Schulen können Partner*innen in lokalen Bildungslandschaften sein, in denen zahlreiche Akteur*innen miteinander vernetzt werden. Formales, non-formales und informelles Lernen verbinden sich auf diese Weise. Schulen können sich als demokratiepädagogische Schulen, „Klimaschulen“, „Schulen aktiv für UNICEF“ oder „Schulen ohne Rassismus“ ein Profil geben, das die Rolle von bürgerschaftlichem Engagement betont und ihm Zeit und Raum einräumt.

Vereine und Verbände wiederum müssen sich auf die Kooperation einstellen und haben so auch die Chance, sich zu modernisieren.

Wenn Schulen zu Lebensorten werden, in denen bürgerschaftliches Engagement eine Rolle spielt, so sollen die Möglichkeiten für Engagement außerhalb der Schule mit einer Öffnung der Schule nach innen korrespondieren. Damit Engagement nicht „verschult“ und als Zwang erlebt wird, benötigen Schulen eine Schulkultur, in der alle Akteur*innen einen demokratischen und zivilgesellschaftlichen Habitus einüben können. Dazu gehören demokratiepädagogische Elemente wie Klassenrat, Jahrgangstreffen, Schulversammlungen, Deliberationsforen usw. Kinder und Jugendliche bestimmen maßgeblich Themen und Ausgestaltung der betreffenden Vorhaben und erhalten hierfür im Vorfeld die notwendigen Informationen. Vertrauensvolle Verantwortungsübergabe und Anerkennung von Eigeninitiative und Engagement gehören unbedingt dazu.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/buergerschaftlichesengagement

Civic Education

„Durch Projekte nach dem Prinzip der Civic Education haben wir in unserer Schule einen Einblick erhalten, wie wir einen Beitrag leisten können, die Welt gerechter und friedlicher zu gestalten“

Civic Education kann wörtlich mit zivilgesellschaftlicher Bildung oder auch Bürger*innenbildung übersetzt werden und stammt aus dem angelsächsischen Raum, d.h. insbesondere aus den USA und Kanada sowie Großbritannien. Dort ist das Konzept der Zivilgesellschaft aus historischen Gründen stark verankert. Ziel der „Civic Education“ ist es, zivilgesellschaftliche bzw. demokratische Kompetenzen bei den einzelnen Mitglie-

dern der Gesellschaft zu fördern und so sicherzustellen, dass die Zivilgesellschaft und das demokratische Gesellschaftsmodell in der Praxis funktionieren. Besonders in der schulischen Bildung spielt „Civic Education“ daher eine wichtige Rolle zur Stärkung der demokratischen Gesellschaftsordnung: Indem Kinder und Jugendliche Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung in ihrem Schulalltag tatsächlich erfahren, können sie die für demokratisches Denken und Handeln notwendigen Einstellungen und Kompetenzen entwickeln und in der Folge selbst zivilgesellschaftlich und demokratiefördernd tätig werden. Ansatzpunkte für eine „Civic Education“ in der Schule sind beispielsweise kooperative und beteiligungsorientierte Lernformen, projektbezogenes Lernen, der Aufbau einer demokratischen Schulkultur (z.B. durch die Institutionalisierung von Klassenräten) und die Öffnung der Schule hin zur Gesellschaft (z.B. durch Service-Learning-Projekte).

Die Methoden der Civic Education kann man in zwei Kategorien aufteilen:

Lernen durch Sprechen

- Kooperatives Lernen
- „Debating“
- Deliberieren
- „Deliberative Polling“
- Parlamentssimulation, „Model United Nations“

Lernen durch Handeln

- Soziales Lernen
- „Service Learning“
- „Youth Leadership“

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/civiceducation

Coaching

„Ein Demokratiepädagoge sollte sich eine Coachin leisten, die ihn auf dem Weg zu einem exzellenten Demokratiepädagogen begleitet. Viele Pädagog*innen haben sich bereits auf den Weg gemacht.“

Der Begriff Coaching leitet sich von „coach“ ab, dem englischen Wort für Kutsche. In einer Kutsche reist man in Begleitung und kommt so sicherer, schneller und mit weniger Energieaufwand zu seinen Zielen. Man hat dann mehr Energie für andere wichtige Anliegen.

Übertragen auf die als Coaching bezeichneten modernen Beratungsformen bedeutet das, dass man mit und durch Coaching in überschaubarer Zeit mehr Lösungsmöglichkeiten für komplizierte berufliche Situationen und Herausforderungen sowie mehr Alternativen für professionelles Handeln finden kann.

Anlässe für solche Beratungsformen sind komplizierter werdende Lernprozesse oder Erziehungsaufgaben, Herausforderungen durch neue Schüler*innenklientele, Konflikte und gesellschaftliche Herausforderungen, auch im Rahmen von demokratischer Schul- und Unterrichtsentwicklung, Ansprüche an das pädagogische Handeln in einer Schule in der Einwanderungsgesellschaft, hohe Belastung, Sorge um Überlastung und Burn-out. Demokratiepädagogik stellt die herkömmliche Rolle der Lehrkräfte sozusagen „auf den Kopf“. Ein Perspektivwechsel ist gefordert: Die Lehrkraft ist nicht nur Lehrende*r, sondern auch Lernhelfer*in auf Augenhöhe. Solange Lehrkräfte Leistungen mit Zensuren bewerten müssen, ist dieser Anspruch an eine partizipative Haltung eine besondere Herausforderung.

In vielen sozialen Einrichtungen und Branchen gehören Formate wie Supervision und Coaching inzwischen zur Selbstverständlichkeit. Auch an vielen Schulen möchten Kolleg*innen solche Formen des kollegialen Coachings zu beruflichen Alltagsproblemen nicht mehr missen. Es ist eine bewährte Form der beruflichen Reflexion und Professionalisierung.

In relativ stabilen Gruppen werden nach einem geregelten Verfahren berufliche „Fälle“ besprochen, festgestellt, was den jeweiligen Problemen zugrunde liegt und welche alternativen Verhaltensmöglichkeiten bestehen, um beruflich wirksam zu reagieren oder zu agieren.

Dabei beruht Coaching auf bestimmten Kommunikationsregeln sowie auf Vertrauen und Vertraulichkeit. Die Arbeit wird moderiert und hat auch einen überschaubaren Zeitrahmen.

Die Voraussetzung für ein Coaching ist der eigene Wille zur Veränderung und Eigenverantwortung für sich selbst. Die*Der Coach*in fördert die Kompetenz der persönlichen Selbststeuerung. Ein*e Coach*in ist weder Ratgeber*in noch Problemlöser*in. Wer sich coachen lassen will, muss eigene Ziele für den Coachingprozess formulieren. Durch Feedback, Training und Beratung wird die*der Einzelne bzw. die Gruppe in die Lage versetzt, sich selbst zu organisieren und zu kommunizieren.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/coaching

Deliberation

„Ich habe mich schon immer über diejenigen geärgert, die zwar schneller als ich waren, aber eigentlich gar nichts oder wenig zu den Lösungen beigetragen haben.“

Deliberation bedeutet vernunftgeleitetes und freies Sprechen mit dem Ziel einer schrittweisen und kleinteiligen Verständigung über die Präferenzen einzelner beteiligter Individuen (Gastil/Levine 2005). In der Deliberation sucht eine Gruppe nach einer tragfähigen Lösung, einem Konsens oder zumindest einem Kompromiss, mit dem alle Beteiligten leben können. Deliberation ist eine Gesprächskultur, die Abstand von der Logik des Gewinnes und Verlierens nimmt und für die stattdessen die Qualität der Kommunikation und Verständigung im Vordergrund steht. Sie zeichnet sich durch aktives Zuhören, das Verstehen der Wahrnehmung anderer und respektvolles, demokratisches Sprechen aus.

An der Schule kann diese Form demokratischen Sprechens als Dialogprozess erfolgen. Dazu sitzen in der Regel acht bis 35 Personen in einem Kreis zusammen und sprechen über ein kontroverses Thema, zu dem die Gruppe möglichst eine Lösung finden soll. Jede Person erhält Redepunkte (ein bis drei), die sie dazu berechtigen, jeweils ca. eine Minute zu einem selbstgewählten Zeitpunkt zu sprechen. Keine*r der Beteiligten hat dabei die Verpflichtung zu sprechen, jede*r kann schweigend oder sprechend teilnehmen. Dennoch kann das folgende Hilfsmittel als Regulativ eingesetzt werden: Diejenigen, die viel sprechen, werden gebeten, sich zurückzunehmen, und diejenigen, die kaum etwas sagen, erhalten den „Raum“ zum Sprechen. Ein anderes Hilfsmittel ist der sogenannte Redestein. Die Person, die sprechen möchte, nimmt den Redestein auf

und legt einen Redepunkt ab. Als weiteres Hilfsmittel kann auch ein Gong zum Einsatz kommen. Er kann von allen geschlagen werden und dient dazu, die Kommunikation zu verlangsamen. Schlägt eine Person den Gong, darf so lange keine*r der Beteiligten sprechen oder den Redestein nehmen, bis der Gong verhallt ist.

Ziel des Gesprächs ist es, in einem offenen Lernprozess kreative Lösungen zu komplexen Problemen und Konfliktsituationen zu finden. Eine Gesprächskultur, die auf den Prinzipien der Deliberation beruht, ist demokratisch. Sie fördert und erfordert aktives Zuhören, das Offenlegen von eigenen Annahmen zum Thema, Empathie und Verständnis für die Perspektiven der anderen, die Analyse von Denkmodellen und Bedürfnissen sowie das Bilden von Synthesen.

Diese Gesprächskultur kann im Unterricht ebenso wie in offenen Gesprächsformen, z.B. im Klassenrat oder in Schulversammlungen, angewandt werden. Die folgenden vier Schulen haben das Deliberationsforum – eine besondere Ausgestaltung der Deliberation über Stunden bzw. Tage – im Rahmen des Programms der Bund-Länder-Konferenz (BLK) „Demokratie lernen und leben“ bereits erfolgreich erprobt: das Eichendorff-Gymnasium Ettlingen, das Droste-Hülshoff-Gymnasium Freiburg, die John-F.-Kennedy-Schule in Berlin und das Gymnasium Rahlstedt in Hamburg.

Ein Deliberationsforum kann in einer Schule/Bildungseinrichtung als Beratungsforum eingerichtet werden, um einen Meinungsbildungsprozess sowohl transparent und diskursiv zu entwickeln als auch gesellschaftspolitische Themen zu diskutieren.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/deliberation

Demokratiebildung

„Demokratiebildung kann als Sammelbegriff die Dialoge über Ziele des demokratischen und politischen Lernens vereinfachen. Für differenzierte Beschreibungen der jeweils eigenen Lehr-Lern-Konzepte demokratischer Bildung und politischer Bildung ist der Begriff in der Regel jedoch nicht hinreichend geeignet, da er fachspezifische Professionalitätsmaximen übergeht.“

Der Begriff Demokratiebildung, der in Wissenschaft und Bildungspolitik zunehmend verwendet wird, bezeichnet die verschiedenen Lehr-Lern-Konzepte und Zielsetzungen von Demokratiepädagogik und Politischer Bildung sowie weiterer Bildungsausrichtungen, die demokratisches und politisches Lernen beinhalten. Dabei wird er unterschiedlich definiert: Steve Kenner und Dirk Lange beschreiben Demokratiebildung als „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ (Kenner/Lange 2022, S. 62). Sie akzentuieren damit Lernwege, die im Sinne der Demokratiepädagogik nicht an Politik, die demokratisch oder undemokratisch sein kann, sondern an Demokratie und ihren Grundprinzipien ausgerichtet sein sollen. Zudem setzen sie mit der Orientierung von Lernwegen am Subjekt sowie an den Zielen Mündigkeit und Emanzipation im Sinne der Politischen Bildung einen Gegenpol zu Bildungsansätzen, die eine Affirmation des bestehenden demokratischen Systems in den Mittelpunkt stellen.

Sabine Achour et al. wollen mit dem Begriff der Demokratiebildung demgegenüber „die politisch-historische Bildung als unterrichtliche und schulische Querschnittsaufgabe [...] mit dem Ansatz der Demokratiepädagogik“ zusammenführen (Achour et al. 2020, S. 7). Zugleich subsumieren sie unter Demokratiebildung als Sammelbegriff mehr als 15 „affine Bildungskonzepte“, wie z.B. Menschenrechtsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Medienbildung (ebd., S. 7).

In der Bildungspolitik findet der Begriff Demokratiebildung insbesondere seit seiner Rezeption durch die Kultusminister*innenkonferenz im Anschluss an ihr Beschlusspapier „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) sowie seit der Publikation des 16. Kinder- und Jugendberichts Verbreitung. Die Autor*innen des 16. Kinder- und Jugendberichts verstehen „Politische Bildung als Demokratiebildung“, halten eine scharfe Abgrenzung dieser Begriffe für „nicht zielführend“ und umreißen ein integratives Begriffsverständnis, das zahlreiche Bildungsausrichtungen, darunter auch Demokratiepädagogik, umfassen soll (vgl. BMFSFJ 2020, S. 128ff.). In diesem Sinne wurde Demokratiebildung als weit gefasster Sammelbegriff mittlerweile auch in die schulischen Bildungspläne zahlreicher Bundesländer aufgenommen.

Demokratiebildung erweitert die ohnehin bestehende terminologische Vielfalt in der politischen und demokratischen Bildung. Chancen dieses Begriffs liegen vor allem in der Vereinfachung von fachlichen Dialogen sowie in der Wegbereitung zu einem künftig stärkeren Komplementärverhältnis von Demokratiepädagogik und Politischer Bildung. Demokratiebildung übergeht als Sammelbegriff jedoch in problematischer Weise fachspezifische Professionalitätsmaximen der ihm zugeordneten Disziplinen. Für differenzierte Beschreibungen der jeweils eigenen Lehr-Lern-Konzepte demokratischer Bildung und politischer Bildung ist der Begriff Demokratiebildung in der Regel nicht hinreichend geeignet.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/demokratiebildung

Demokratiepädagogik

„Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir durch Erziehung und Bildung, durch nachhaltige Prozesse in Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen.“ (Edelstein 2007, S. 8)

Als pädagogischer Fachbegriff, als Konzept und als übergreifender Programmbegriff ist „Demokratiepädagogik“ im Kontext des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ eingeführt worden (Fauser 2001, Edelstein/Fauser 2001) und in dieser Ausprägung auch mit der Gründung, den Zielen und der Entwicklung der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ 2005 eng verbunden (Magdeburger Manifest, Beutel/Fauser 2007). Nach zunächst sehr kontroversen Debatten über die fachwissenschaftliche, praktische und öffentliche Bedeutung und Tragfähigkeit der Demokratiepädagogik im Verhältnis zum Konzept der „Politischen Bildung“ (Breit 2003, kursiv 1/2004, Massing/Roy 2005) besteht heute ein überwiegend kooperatives Verhältnis zwischen den Fachverbänden und Expert*innen. Eine Fülle von Publikationen und Materialien entfaltet, bündelt und aktualisiert Ansätze, Methoden, Forschungsfragen, Erfahrungen und empirische Befunde der Demokratiepädagogik (DeGeDe 2010, Jahrbuch 2012).

Für die Demokratiepädagogik sind Demokratie und Menschenrechte als umfassende und grundlegende Gestaltungsnormen eng verbunden (Krappmann 2012). Beide können

nur miteinander verwirklicht werden. Wie die Menschenrechte ist auch die Demokratie eine historische Errungenschaft, deren Verständnis, Bedeutung und praktische Geltung durch politisches wie durch pädagogisches Handeln immer wieder aktiv erneuert und verwirklicht werden muss – als Regierungsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform (Himmelmann 2001). Demokratie muss gelernt werden. Für Demokratielernen genügt Wissenserwerb allein nicht; gefordert ist Kompetenz, verstanden als die Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft, die erforderlich ist, um als mündige*r, verantwortungsfähige*r Bürger*in in der modernen Welt bestehen und mitwirken zu können (Himmelmann/Lange 2005, Beutel/Fauser 2013).

Demokratiepädagogik bezieht sich nicht auf ein inhaltliches, methodisches oder fachliches Spezialgebiet oder ein Schulfach, sondern bezeichnet eine pädagogische Aufgabe und einen normativen Anspruch für Erziehung und Schule insgesamt. Besonders bei der Analyse guter Schulen, wie sie z.B. im Rahmen des „Deutschen Schulpreises“ erfolgt, erweist sich deren demokratiepädagogische Ausgestaltung auf den Ebenen des Lernens, des Unterrichts und der Schule insgesamt als prägende und tragende Qualität, ebenso wie der Zusammenhang zwischen demokratiepädagogischer Einstellung und pädagogischer Professionalität (Fauser/Prenzel/Schratz 2007ff.). Gute Schulen sind demokratische Schulen.

Allerdings sind in Schule und Jugendarbeit Inhalte, Formen und Standards für professionelles pädagogisches Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratielernens noch zu wenig und zu wenig bewusst entwickelt und bilden noch kaum einen selbstverständlichen Bestandteil des beruflichen Wissens und Könnens. Demokratiepädagogik hat das Ziel, Entwicklungen auf diesem Feld anzuregen, zusammenzufassen und zu beschleunigen. Deshalb arbeitet die DeGeDe daran, praktische Erfahrungen und Einsichten und wissenschaftliche Erkenntnisse zu bündeln und öffentlich zu vermitteln, den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern, Versuche, Förderprogramme und Forschungen anzuregen und zu begleiten, die internationale Zusammenarbeit voranzubringen und sich an der Bildung von Partnerschaften zivilgesellschaftlicher und staatlicher Akteur*innen für diese Aufgabe zu beteiligen.

Demokratiepädagogik umfasst pädagogische Bedingungen und Aktivitäten im außerschulischen, schulischen und unterrichtlichen Kontext zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen,

- um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten,
- um sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten,
- um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln. (*De Haan; Edelstein; Eikel 2007, S. 3f.*)

Demokratieförderliches Lernen zeichnet sich aus durch den erfahrungsbasierten und handlungsorientierten Erwerb von Wissen über Demokratie, Kompetenzen für Demokratie und Erfahrungen durch Demokratie. Demokratieförderliches Lernen umfasst dementsprechend Gelegenheiten zum:

- Erwerb von Kenntnissen und die Aneignung von Wissen als Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit,
- Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln,
- Aufbau und die Entwicklung demokratischer Werte, Orientierungen und Einstellungen.

Für die Verwirklichung von Demokratiepädagogik in der Schule und die Realisierung umfassenden demokratieförderlichen Lernens im obigen Sinne bedarf es entsprechender konkreter (Lern-)Gelegenheiten, die im Folgenden stichwortartig dargestellt werden.

Gelegenheiten zum Erwerb von Kenntnissen und zur Aneignung von Wissen als Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit:

- Erarbeitung von Orientierungs- und Deutungswissen zur Bedeutung der Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform, zu den Menschen- und Bürgerrechten, zur Funktion und Arbeitsweise sozialer, zivilgesellschaftlicher, staatlicher und wirtschaftlicher Einrichtungen.
- Bearbeitung von Inhalten und Themen, die in der gegenwärtigen Gesellschaft (im nationalen, europäischen und globalen Rahmen) als Probleme und Themen wahrgenommen und diskutiert werden, im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Gestaltung eines an demokratischen Prozessen und Werten orientierten Zusammenlebens, einer an demokratischen Prozessen und Werten orientierten Gesellschaft.

- Erarbeitung von Wissen über Möglichkeiten, an der Gestaltung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse zu partizipieren.
- Sichtbarmachung und Diskussion der Bedeutungshorizonte der für ein demokratisches Gemeinwesen konstitutiven Werte, Orientierungen und Einstellungen.

Gelegenheiten zum Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln in inner- und außerschulischen Feldern:

- Formen kooperativen und projektförmigen Lernens innerhalb und außerhalb des Unterrichts.
- Aushandlungs-, Mitbestimmungs- und Feedbackstrukturen in der Schule (u.a. auch zur Verständigung über Erfahrungen von Schüler*innen und Lehrer*innen im Unterricht und in Situationen der Leistungsbewertung, Mitwirkung in Selbstverwaltungsgremien, basisdemokratische Formen kollektiver Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, Klassenrat).
- Angebote zur Übernahme von Verantwortung und zur Mitarbeit im Gemeinwesen (z.B. Service-Learning) sowie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft in lokalen und globalen Kontexten und zur Teilhabe an Demokratie als Gesellschaftsform und als formalem System politischer Regulierung (Mitwirkung in kommunalen Projekten, in politischen Foren, in zivilgesellschaftlichen Initiativen u.Ä.).

Gelegenheiten zum Aufbau und zur Entwicklung demokratischer Werthaltungen, Orientierungen und Einstellungen sowie sozialer und demokratischer Kompetenzen für eine demokratische Lebensform in Schule und Alltag. Individuelle und kollektive (Lern-) Prozesse in der Schule sind so gestaltet, dass sie beitragen zur Förderung:

- der Fähigkeit zum selbstwirksamen Handeln,
- der Entwicklung von Empathie und Perspektivenübernahme,
- des demokratischen Sprechens,
- der Kooperationsfähigkeit,
- der Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Diversität und Differenz,
- der Fähigkeit, Konflikte fair zu lösen,
- der Fähigkeit zu Zivilcourage und Kritik.

Schulkultur ist charakterisiert durch:

- Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme, wobei gilt, dass ohne Selbstwirksamkeit keine Anerkennung und ohne Verantwortungsübernahme keine Selbstwirksamkeit möglich ist,
- partizipative Ausgestaltung der demokratischen Alltagskultur,
- Teilnahme der Schule am zivilgesellschaftlichen Handeln, d.h. Agieren der Schule als verantwortungsvolle Akteurin im Sozialraum und in der Kommune, Förderung von Inklusion und Zugehörigkeit.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/demokratiepaedagogik

Demokratietage

„Demokratietage zeigen die gelebte Praxis von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform in unseren Bundesländern in Bildungslandschaften.“

Helmut Rademacher

Die Demokratietage sind jährlich wiederkehrende Großveranstaltungen in einigen Bundesländern, die dazu dienen, aktuelle Entwicklungen und praktische Beispiele von Demokratie (in Schule) zu diskutieren, bekannt zu machen und so zu verbreiten. Die Zielgruppen sind Schüler*innen sowie Lehrkräfte und Vertreter*innen außerschulischer Einrichtungen, die sich demokratiepädagogisch engagieren.

Die Idee der Demokratietage wurde im Rahmen des im Rahmen des von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) aufgelegten Programms „Demokratie lernen und leben“ entwickelt, das von 2002 bis 2007 in 13 Bundesländern stattfand.

Als erstes Bundesland veranstaltete im Jahr 2006 Rheinland-Pfalz einen Demokratietag in einer Schule. Zwei Jahre später zog Hessen mit dem ersten Demokratietag im Haus am Maiberg, einer Bildungsstätte in Südhessen, nach. Seither werden in beiden Bundesländern jährlich Demokratietage durchgeführt.

In manchen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein, in denen die Idee ebenfalls aufgegriffen wurde, werden Demokratietage in unterschiedlichen Abständen realisiert, während es in anderen Bundesländern wiederum ähnliche sich jährlich wiederholende Veranstaltungen wie die Bremer „Nacht der Jugend“ gibt.

Die DeGeDe ist die Organisation, die in allen Bundesländern die Demokratietage mitträgt. Im Rahmen des Preises für demokratische Schulentwicklung wird seit 2015 auch ein bundesweiter Demokratietag durchgeführt.

Im Kern umfassen die Demokratietage Barcamps, Vorträge, Workshops und einen Markt der Möglichkeiten, bei dem sich schulische und außerschulische Kooperationspartner*innen präsentieren. Die Workshops behandeln u.a. Themen wie Klassenrat, Kinder- und Jugendparlamente, (neue) Medien und Demokratie oder Kinderrechte. An den Demokratietagen sind Landespolitiker*innen – Abgeordnete, Kultusminister*innen oder sogar Ministerpräsident*innen – beteiligt, wodurch sie politische Bedeutung gewinnen. Die Demokratietage werden von breiten Bündnissen getragen und organisiert; in Rheinland-Pfalz gehören dem Bündnis über 20 zivilgesellschaftliche Institutionen, die Staatskanzlei und drei Ministerien an, in Hessen tragen sieben Institutionen (darunter „GuD – Gewaltprävention und Demokratielernen“, Projekt des Hessischen Kultusministeriums) die Veranstaltung. Die breite Verankerung unter den Akteur*innen der Demokratiepädagogik trägt dazu bei, die Demokratietage zum Kristallisationspunkt der Zusammenarbeit in diesen Netzwerken zu machen und verstärkt ihre öffentliche Wirkung.

Auch die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) empfiehlt in ihrer Empfehlung zur Demokratiebildung von 2018 in dem Abschnitt „Maßnahmen der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung“ die „Durchführung von regelmäßigen Demokratietagen zur Präsentation und Diskussion des schulischen Engagements für unsere Demokratie, auch auf Landes- und Kommunalebene“. (KMK 2018, S. 7).

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/demokratietage

Digitale Transformation – Digitalität

„Demokratiepädagogik muss ein Lernen über, durch und für die digitalisierte Demokratie ermöglichen.“

Die digitale Transformation, die unsere Zeit prägt, verändert die gesamte menschliche Lebens- und Arbeitswelt grundlegend. Sie geht damit deutlich hinaus über die bloße Digitalisierung, also über die Umwandlung analoger Daten in Bits und Bytes. Die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse der digitalen Transformation gehen mit einer „Singularisierung“ (Andreas Reckwitz), einer „Quantifizierung des Sozialen“ (Stefan Mau) und einer gezielten Datenanalyse von Big Data einher. Prägend für diesen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel sind die drei „V“: volume, velocity, variety. Diese verweisen auf den ständig wachsenden Umfang der Daten (volume), die gesammelt und gespeichert werden, die Geschwindigkeit (velocity), mit der die Informationen generiert und ausgewertet werden, sowie die Vielfalt an Datenquellen und -typen (variety), die sich durch Algorithmen systematisch ordnen und auswerten lassen.

Für die Demokratiepädagogik ergeben sich aus der digitalen Transformation Chancen und Herausforderungen. Mit den neuen technischen Möglichkeiten ist die Hoffnung verbunden, dass sie Bürger*innen dazu ermächtigen kann, sich relevante Informationen selbst zu erschließen und zu verbreiten, gesellschaftliche Diskussionen anzustoßen oder in ihnen Position zu beziehen, wichtige Missstände aufzudecken sowie eigene Anliegen öffentlich zu artikulieren und gegebenenfalls Protest zu mobilisieren.

Die bisher zentralen Akteur*innen der öffentlichen Kommunikation können die Verbreitung von Ideen und Botschaften nicht mehr kontrollieren und haben folglich ihre Funktion als Gatekeeper*innen weitgehend verloren. Für Felix Stalder ist die grundsätzliche Unübersichtlichkeit das zentrale Kennzeichen der Welt in der digitalen Transformation. Die „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) wird ihm zufolge durch die Aufgabe der Filterung der Informationen und damit der Orientierung geprägt. Drei Formen des Ordners seien dabei: Referentialität (Erstellen eines persönlichen Bezugssystems), Gemeinschaftlichkeit (Zusammenschlüsse von grundsätzlich gleichberechtigten Perso-

nen, die gemeinsame Ziele verfolgen wollen) und Algorithmizität (Transformation der unüberschaubaren Daten- und Informationsmengen durch Maschinen). Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität sind laut Stalder Grundformen der Digitalität. Durch sie kann jede*r Einzelne sich selbst und die Welt konstituieren und begreifen, doch zugleich stellt uns ihre Allgegenwärtigkeit vor enorme Herausforderungen (Stalder 2016).

Das Spektrum der Positionen, die heute in die Öffentlichkeit gelangen, ist um ein Vielfaches größer als früher. Mit sozialen Medien kann auch aus einer marginalisierten Position heraus ein Agenda-Setting gelingen. Allerdings weisen Claudia Ritzi und Alexandra Zierold darauf hin, dass emanzipatorisches Handeln auf digitalen Plattformen nicht nur von dem*der Sender*in einer Nachricht abhängt, „sondern auch davon, dass sich genügend andere finden, die die Nachricht weitertragen wollen“ (Ritzi/Zierold 2020, S. 39).

Für demokratiepädagogische Lernräume gibt es zahlreiche digitale Tools zur Beteiligung am Dialog in der Lerngruppe oder der Gesellschaft, um die Vielfalt der Positionen sichtbar zu machen. Selbstverständlich ist nicht jede Position konstruktiv oder begrüßenswert. Leider setzen sich in öffentlichen Diskursen sachliche, faktenbasierte Ausführungen nur selten gegen emotionale und ideologische Aussagen durch. So laufen diese Diskurse Gefahr, manipuliert zu werden, auch und gerade durch Social Bots. Zusätzlich ist durch die Anonymität im Netz die Hemmschwelle, andere zu beleidigen oder Hatespeech zu verbreiten, deutlich geringer. Zwar verursacht das Internet aggressives und menschenfeindliches Verhalten nicht, aber es bestärkt es durch die Vernetzung antisozialer und/oder gewaltaffiner Milieus.

Weit verbreitete Phänomene wie Identitätsdiebstahl durch Account Hijacking, Cyberangriffe zur Manipulation von Wahlen oder von zentralen Infrastruktureinrichtungen wie Versorgungs- oder Verkehrsnetzen oder die Machtkonzentration bei Internetkonzernen sind ebenfalls Auswirkungen der digitalen Transformation, die eine Herausforderung für die Demokratie darstellen können.

Demokratiepädagogik muss ein Lernen über, durch und für die digitalisierte Demokratie ermöglichen (Simon/Peschel 2023). Es muss gelingen, Lehr- und Lernprozesse so zu

transformieren, dass sie die Lernenden auf diese immer komplexere und sich permanent verändernde Welt vorbereiten. Besonders wichtig sind dabei die Förderung von Informationskompetenz und Ambiguitätstoleranz sowie die Ermöglichung von analogen und digitalen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dabei muss aber auch darauf geachtet werden, dass Unterschiede in den digitalen Nutzungspraktiken und -kompetenzen zwischen den sozialen Gruppen abgebaut werden, um eine demokratische Schieflage zu verhindern.

Dazu muss eine spezifische demokratischen Medienbildung bzw. mediale Demokratiebildung – auch als verpflichtender Teil in allen Phasen der Erzieher*innen- und Lehrer*innenausbildung – entwickelt werden. Alle Studienbereiche – Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und die Praxis – müssen den Erwerb relevanter digitalisierungsbezogener Kompetenzen ermöglichen.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/digitalität

Diskriminierung

„Schule war schwer, ich hab da nur gelernt, ich gehör hier nicht her.“

Im Schulalltag erfahren viele Kinder und Jugendliche Abwertungen und Ungerechtigkeiten, die als Diskriminierung bezeichnet werden. Diskriminierung im rechtlichen Sinne ist eine sachlich nicht gerechtfertigte Ungleichbehandlung einer Person, die an eine rechtlich sogenannte geschützte Diskriminierungskategorie anknüpft. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) benennt folgende Diskriminierungskategorien: „Rasse“ oder ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Lebensalter und sexuelle Identität. Das Berliner Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) kennt als zusätzliche Diskriminierungskategorien antisemitische Zuschreibungen, eine chronische Erkrankung, die Sprache sowie den sozialen Status. Laut der Europäischen Grundrechtecharta gilt das Diskriminierungsverbot auch in Bezug auf die soziale Herkunft. Einen Anspruch auf Diskriminierungsschutz und diskriminierungsfreies Lernen stellt die UN-Kinderrechtskonvention fest, die als Menschenrechtsvertrag in Deutschland geltendes Recht ist.

Kinder und Jugendliche erleben Diskriminierung in verschiedenen Lebensbereichen – auch in der Schule. Beispielsweise wenn ein Schwarzer Schüler in der Hofpausen durch Mitschüler*innen mit dem N-Wort beschimpft und gedemütigt, wenn ein*e trans* Schüler*in aufgrund ihrer Geschlechtsidentität lächerlich gemacht und gemobbt oder ein jüdisches Kind mit antisemitischen Äußerungen bedroht wird. Im Klassenraum kann Diskriminierung in Form von – oftmals unbedachten – Äußerungen oder Handlungen auch von Lehrkräften und Fachpersonal ausgehen: Wenn ein muslimisches Mädchen, das sich entschieden hat, ein Kopftuch zu tragen, von Lehrkräften im Unterricht schlechter behandelt oder unter Druck gesetzt wird, wenn ein arabischer Junge, aufgrund des verbreiteten Stereotyps von muslimischen Männern, als grundsätzlich aggressiver wahrgenommen und deswegen schneller und härter bestraft wird als andere oder wenn Schüler*innen mit einer Behinderung aufgrund der Auswahl des Reiseziels die Teilnahme an einer Klassenfahrt unmöglich gemacht wird.

Das sind nur einige Beispiele für Alltagsdiskriminierung in der Schule. Hinzu kommen benachteiligende schulische Regelungen und Routinen oder strukturelle Diskriminierungsformen, die, auch wenn sie selbst betroffen sind, vom Schulpersonal, den Schüler*innen wie auch Eltern, oft gar nicht als Diskriminierung wahrgenommen bzw. erkannt werden. Dazu zählen stereotype Darstellungen (z.B. von Schwarzen Menschen oder Menschen mit Migrationsgeschichte) oder die Nicht-Repräsentation (z.B. von Regenbogen-Familien oder Kindern mit Behinderung) bestimmter gesellschaftlicher Gruppen in Schulbüchern und Lehrmaterialien, Verbote, Türkisch oder Arabisch in der Schule zu sprechen, oder pauschale Verbote für muslimische Schüler*innen, in der Pause zu beten.

All diese verschiedenen Formen von Diskriminierung stehen dem Grund- und Menschenrecht auf eine diskriminierungsfreie schulische Bildung entgegen. Hieraus ergibt sich der Handlungsauftrag an Schulen, aktiv Diskriminierung entgegenzutreten, indem geprüft wird, inwieweit bestehende Routinen und Regeln auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und Handlungsansätze zur Prävention sowie Intervention von Diskriminierung entwickelt werden.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/diskriminierung

Diskriminierungskritische Schulentwicklung

„Zentrale Bausteine, die den Schulentwicklungsprozess als einen diskriminierungskritischen qualifizieren, beziehen sich auf die explizite Thematisierung und Bearbeitung von Diskriminierungsvorfällen und diskriminierenden Strukturen in der Schule.“

Mit der zunehmenden Diversität in den Klassenzimmern ist die Notwendigkeit verbunden, sich in Schulen mit Diskriminierung auseinanderzusetzen. Kinder kommen nicht mit diskriminierenden Einstellungen auf die Welt, sondern „erlernen“ diese erst. Schulen und Lehrkräfte können entweder – unbewusst und implizit – dazu beitragen, dass entsprechende Denk- und Handlungsmuster auch im schulischen Kontext erlernt und reproduziert werden. Oder sie können es sich – bewusst und explizit – zur Aufgabe machen, ihre Schule als einen diskriminierungskritischen Raum zu gestalten und dazu beizutragen, diskriminierende Haltungen und Handlungen besprechbar zu machen, um sie zu „verlernen“. Die Benennung von bzw. Intervention gegen Diskriminierung stärkt Kinder, die betroffen sind, und unterstützt andere Kinder ohne eigene Diskriminierungserfahrungen dabei, sensibler und solidarischer zu werden.

Diskriminierungsschutz ist ein übergreifendes Querschnittsthema von Schulqualität und bezieht sich auf alle Handlungsebenen von Schule wie die Unterrichtsgestaltung und Lernförderung, die Lehrmaterialien, Fragen des Gesundheitsschutzes, des Kinder- und Jugendschutzes, der Gewaltprävention sowie der Schuldemokratie. Im Zentrum einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung steht das Ziel, Diskriminierungsschutz systematisch in die Schulkultur zu integrieren und den Umgang mit Diskriminierungsvorfällen institutionell zu professionalisieren, um eine – so weit wie möglich – diskriminierungsfreie bzw. -arme Lernumgebung für die Schüler*innen zu schaffen.

Der Begriff „diskriminierungskritische Schulentwicklung“ selbst wurde in den letzten Jahren vom Konzept der rassismuskritischen Schule hergeleitet und erweitert dieses. Hiernach gilt es, einen informierten und reflektierten Umgang mit Diskriminierung und Rassismus zu entwickeln, bei dem das Ziel nicht die Illusion einer diskriminierungs- bzw. rassismusfreien Schule (bzw. Schule ohne Diskriminierung) sein kann. Stattdessen geht

es darum, einen unabgeschlossenen institutionellen Lernprozess an Schulen zu initiieren, dessen vielschichtiges Ziel darin besteht, unzulässige Ungleichbehandlung und Diskriminierung zu thematisieren und sichtbar zu machen, bei allen Akteur*innen ein Bewusstsein dafür herzustellen und sie zu sensibilisieren sowie Diskriminierung zu sanktionieren und abzubauen.

Aufgrund der Themenverwandtschaft bezieht sich die diskriminierungskritische Schulentwicklung auf Ansätze und Methoden, die bereits im Kontext der diversitätsorientierten, interkulturellen, rassismuskritischen, demokratischen und inklusiven Schule entwickelt wurden, und ist auch in der Praxis eng mit diesen Konzepten verknüpft.

Die zentralen Bausteine, die den Schulentwicklungsprozess aber erst als einen diskriminierungskritischen qualifizieren, sind die, die sich auf die explizite Thematisierung und Bearbeitung von Diskriminierungsvorfällen und diskriminierenden Strukturen in der Schule beziehen. Hierzu gehören Bausteine wie die diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die Entwicklung schulinterner Beschwerdeverfahren für Diskriminierungsfälle oder die Einsetzung von Antidiskriminierungs-Arbeitsgruppen oder -Beauftragten und die Durchführung von Diskriminierungsbefragungen.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/diskriminierungskritischeschulentwicklung

Diversität

„Seit wir uns mit Diversität an unserer Schule beschäftigen, nehmen wir besser wahr, wenn wir uns gegenseitig als ‚anders‘ und ‚normal‘ bezeichnen, und lernen dadurch, besser mit Diskriminierungen umzugehen.“

Der Diversitäts-Ansatz hat seine Ursprünge in den Bürgerrechtsbewegungen in den USA und dem aus ihnen hervorgegangenen Konzept der Antidiskriminierungspolitik (vgl. Benbrahim 2012, S. 8). Er wird zum einen als „Managing Diversity“ von Unternehmen aufgegriffen, wobei die wirtschaftliche Nutzbarmachung von Differenz im Mittelpunkt steht. Von einer solchen marktförmigen Ausrichtung lässt sich zum anderen eine an Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit und Antidiskriminierung orientierte Rezeption im Bildungsbereich unterscheiden, die gesellschaftliche Veränderungen zugunsten

marginalisierter Gruppen fokussiert, indem „Norm“ und „Differenz“ als Konstruktionen hinterfragt werden. Differenz und damit Diversität gilt in dieser Perspektive nicht als per se existent, sondern als in sozialen oder institutionellen Interaktionen hergestellt (vgl. Fereidooni/Zeoli 2016, S. 9f.).

Eine diversitätsbewusste Pädagogik geht davon aus, dass alle Menschen aufgrund von Machtverhältnissen wie Sexismus, Rassismus, Klassismus, Heteronormativität oder Ableismus in einer Gesellschaft unterschiedlich positioniert sind. Diese Positionierung beeinflusst, welche Chancen Menschen haben, welche Erfahrungen sie machen, wie sie wahrgenommen werden und wie sie sich selbst sehen. Über Differenzverhältnisse, die meist dualistisch und hierarchisch sind, wird definiert, wer – auch in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten – als „normal“ gilt, wer sich als selbstverständlich zugehörig erlebt oder wer sich repräsentiert und angesprochen fühlt. Überlegungen zum Stichwort „Intersektionalität“ (vgl. Crenshaw 1991; Portal Intersektionalität) weisen darauf hin, dass Differenzdimensionen stets gleichzeitig wirken. Beispielsweise macht es einen Unterschied, ob Menschen als Akademiker*innen oder als Arbeiter*innen Rassismuserfahrungen machen. Differenzverhältnisse als Konstruktion zu verstehen bedeutet auch, sie als potentiell veränderbar zu betrachten. Es bedeutet jedoch nicht, sie als nicht wirkmächtig zu begreifen, da Menschen sich in Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen subjektivieren: Sie identifizieren sich als Mädchen, als schwuler Mann, als Angehörige*r einer bestimmten Kultur oder Nationalität, sie eignen sich Identitäten an, verändern sie oder distanzieren sich von ihnen.

Diversitätsbewusste Pädagogik in diesem Sinne besteht darin, einen Umgang mit jenem unauflösbaren Dilemma der Reproduktion und Anerkennung von Differenz zu finden (vgl. Kiesel 1996). Zielperspektive dabei ist es, dass Bildungsorte zu diskriminierungsfreieren Orten werden, an denen alle Beteiligten Zugehörigkeit, Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren können. Im besten Falle setzt diversitätsbewusste Pädagogik auf der Ebene der Organisation und auf der Ebene der direkten pädagogischen Arbeit gleichermaßen an und richtet ihre Bemühungen darauf, selbstgewählte Identitäten anzuerkennen und diese als veränderbar wahrzunehmen, Kinder und Jugendliche z.B. nicht auf eine kulturelle Herkunft festzuschreiben, unterschiedliche Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ihrem Geworden-Sein und sozialen Kontext wahrzunehmen, wertzuschätzen und einzubeziehen. Das heißt auch sensibel

zu sein für (institutionelle) Diskriminierungen, Zuschreibungen und Zugangsbarrieren, die mit Differenzkonstruktionen wie Geschlecht, Herkunft oder Behinderung verbunden sein können, insbesondere auch für die Diskriminierung durch eine Gleichbehandlung Ungleicher. Dabei gilt es, die eigene gesellschaftliche Positionierung und damit verbundene Normalitätsvorstellungen, Erfahrungen und Privilegien im Zusammenhang mit den eigenen Sichtweisen auf Kinder und Jugendliche zu reflektieren.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/diversität

Elternkooperation in der Schule der Einwanderungsgesellschaft

„Die Eltern, die wir dringend für eine bessere Bildung benötigen, sind in der Schule nicht erreichbar!“

Der bewusst gewählte Begriff der „Elternkooperation“ betont in seiner Mehrdeutigkeit (Kooperation Schule – Eltern, Eltern – Eltern, Schüler*innen – Eltern) das Feld, in dem Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der Schule der Einwanderungsgesellschaft denkbar sind, um die Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen zu fördern. Der Grundsatz der Anerkennung der sozialen, kulturellen, ethnischen Vielfalt von Schule und damit der notwendigen „interkulturellen“ Öffnung von Schule spiegelt sich insofern auch in der Beziehung von Eltern und Schule.

Demokratisch arbeitende Schulen beziehen die Elternschaft aktiv in Arbeits- und schulische Entwicklungsprozesse ein. Eltern sind in diesen Schulen nicht nur Versorgungsstationen für Kaffee und Kuchen auf Schulfesten, sondern übernehmen Verantwortung in wichtigen Entwicklungen und Entscheidungsprozessen der Schule.

Basis der aktiven Beteiligung von Eltern sind gesetzlich verankerte Elternrechte im Grundgesetz, in den jeweiligen Länderverfassungen und Schulgesetzen. Ziel von Elternkooperation ist es, dass Eltern aller Schüler*innen miteinander und mit der Schule

kooperieren. Die Realität zeigt, dass Dominanzstrukturen in der Schule auch die Zugangsmöglichkeiten von Eltern einschränken können: Barrieren liegen z.B. in Kommunikationsstrukturen, im mangelnden professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit, in negativen Erfahrungen von Eltern mit Schule, in strukturell ungleichen Möglichkeiten von sozial benachteiligten Gruppen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich als Herausforderung für Schulen in der Einwanderungsgesellschaft, ihre Strategien der Kooperation mit Eltern unter der Fragestellung zu reflektieren, ob diese tatsächlich wirksam sind für alle Eltern.

Bildungspolitisch hat die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) dazu klar Position bezogen. Mehr noch als die Empfehlungen der KMK zur Demokratieerziehung von 2009 weist die überarbeitete „Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern“ von 2013 der Schule eindeutig die Aufgabe zu, strukturell zu agieren, indem der Abbau von Barrieren gefordert wird: „Die Schule übernimmt dabei die Aufgabe, im Rahmen der Schulentwicklung geeignete Maßnahmen zu entwickeln, die institutionelle Barrieren abbauen und allen Eltern Partizipation ermöglichen.“ Auch in den Empfehlungen der KMK zur Interkulturellen Bildung und Erziehung 2009/2013 wird die Bedeutung der Mitwirkung von Eltern betont: „Die Schule entwickelt eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung, der Teilhabe und Mitwirkung gegenüber Eltern. Sie berücksichtigt deren sprachliche und kulturelle Heterogenität sowie unterschiedliche Vorerfahrungen mit Schule in Deutschland und bietet ihnen verschiedene, auch niedrigschwellige Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten. Sie initiiert gezielt Maßnahmen zur Beteiligung von Eltern am Schulleben, im Unterricht und in den Gremien.“

Qualitätsmerkmale partnerschaftlicher Kooperation sind die Entwicklung einer Willkommens- und Begegnungskultur, eine vielfältige und respektvolle Kommunikation, eine funktionierende Erziehungs- und Bildungskooperation sowie die Beteiligung von Eltern aus allen Schichten und Gruppen an schulischen Entscheidungen, Schulentwicklungsprozessen und die repräsentative Vertretung in Eltern gremien (vgl. *Veröffentlichung Vodafone Stiftung*).

Positive Beispiele für die Teilhabe von Eltern (nicht nur mit Zuwanderungsgeschichte) sind „Mentorenprogramme für Eltern“, Elternabende zum Kennenlernen und nicht nur

zur Informationsvermittlung, Gestaltung der Elternabende durch Lehrer*innen und Eltern gemeinsam, gruppensensible Beachtung der Terminierung von Elternabenden und Elterngesprächen (außerhalb der regulären Arbeitszeiten und auch flexible Angebote für Menschen in Schichtarbeit), mehrgleisige und mehrsprachige Informationszustellung: Sicherstellung, dass alle Eltern notwendige Informationen bekommen (auch Eltern, die das Internet nicht nutzen, müssen wichtige Informationen bekommen), Elterncafés für den informellen Austausch der Eltern untereinander und der Eltern mit schulischen Vertreter*innen, individuell abgestimmte Absprachen für erzieherische und schulische Begleitung der Kinder und Jugendlichen, Elternkurse zu thematischen Schwerpunkten, Empowerment von Eltern zur Einbeziehung in die schulische Gremienarbeit.

Die Beteiligung von Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund als Mittler*innen auf dem Weg zur Beteiligung von Eltern kann eine wichtige Rolle spielen. Projekte zur Förderung von Elternlots*innen (mit Zuwanderungsgeschichte) dienen dazu, Barrieren abzubauen, vor allem wenn sie langfristig implementiert werden. Ein gelungenes Beispiel ist das „Nürnberger Elternbüro für Schulerfolg und Teilhabe“ (NEST).

Im schweizerischen „Quims-Programm“ (Qualität in multikulturellen Schulen) wurden mit Erfolg Elternkurse in Form von Themennachmittagen am Wochenende angeboten, bei denen Erziehungsfragen behandelt wurden und zugleich die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und auch zum Austausch und zur Auseinandersetzung bestand.

Begegnung auf Augenhöhe von Eltern und Pädagog*innen will die vom ZentralElternBeirat Bremen und dem Landesinstitut für Schule getragene Reihe „Eltern und Schule im Dialog“ schaffen. Mit einem einführenden Vortrag stellen sich jeweils Schulen und Projekte vor, bei denen die Eltern-Lehrer*innenkooperation besonders gut gelingt.

Gerade thematische Angebote – multiperspektivisch und multilingual – bieten die Möglichkeit, sich über demokratische Grundsätze in Schule und Erziehung auszutauschen und Demokratie damit in Gesellschaft und Lebenswelt zu verankern.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/elternkooperation

E Engagementförderung

„Erwachsene, die in ihrer Jugend ehrenamtlich tätig waren, verfügen über mehr Kompetenzen, sind stärker politisch interessiert, gesellschaftlich engagiert und schätzen sich beruflich erfolgreicher ein als die Vergleichsgruppe der früher Nicht-Engagierten. Wer als Jugendlicher gesellschaftliche Verantwortung übernimmt, tut dies mit großer Wahrscheinlichkeit auch als Erwachsener. Personen, die in ihrer Jugend freiwillig engagiert waren, sind im Erwachsenenalter gesellschaftlich besser integriert als Nicht-Engagierte. Darüber hinaus haben sie ein stärkeres politisches Interesse und beteiligen sich häufiger an politischen und sozialen Aktivitäten. Somit ist freiwilliges Engagement Heranwachsender eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft.“
(www.bildungsspiegel.de, 19.8.08)

Nach dem „Monitor Engagement“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) engagierten sich 2009 35 % der Jugendlichen zwischen 14 bis 24 Jahren freiwillig. Zu freiwilligem Engagement bereit waren 49 % der Jugendlichen (vgl. *BMFSFJ 2010, S. 28/Freiwilligensurveys des BMFSFJ*).

Das Engagement junger Menschen hat dabei viele Gesichter: Sie engagieren sich in Freiwilligendiensten, gegen die Abschiebung von Mitschüler*innen, für Beteiligungsrechte in Schule und Stadtentwicklung etc. Eigennutz und Gemeinwohl stehen dabei nicht im Widerspruch.

Die Anlässe, sich freiwillig zu engagieren, sind unterschiedlich. Häufig sind es ungeplante Situationen, durch die Jugendliche angesprochen und angeregt werden: „Mein Kumpel hat mich mal mitgenommen“, oder: „Sie musste kurz weg und hat mich gefragt, ob ich mal eben den Tresendienst im Jugendclub übernehmen kann.“

Ein Grund für mangelndes Engagement sind fehlende Informationen: Was könnte ich mit wem wo tun? Ein weiteres entscheidendes Hemmnis ist das eigene defizitäre Selbstbild: Ich kann eigentlich nichts richtig gut. Behutsames Nachforschen, gemeinsame Entdeckungsreisen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern jedoch in vielen Fällen Erstaunliches zutage, auch für die Jugendlichen selbst.

Die Schule kann sich als Geburtshelferin des freiwilligen Engagements verstehen: Schule wird ihrem Auftrag, jungen Menschen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu helfen, u.a. dann gerecht, wenn sie ihnen bei den ersten Schritten in Richtung Engagement Hilfestellung leistet. So vermittelt sie ihnen, dass ihr Beitrag für die Gesellschaft wichtig ist und dass sie persönlich einzigartig sind.

Junge Menschen brauchen:

- emotionale Zugänge zum Thema, damit sie sich engagieren,
- Informationen, wo und wie sie sich engagieren können,
- Mut und Ermutigung, um den ersten Schritt ins Engagement zu wagen,
- Gelegenheiten, um hinterher über die Aktionen reflektieren zu können.

Die Förderung von Selbstwirksamkeit ist eine Voraussetzung dafür, dass Jugendliche bereit sind, sich für andere zu engagieren. Die Überzeugung Jugendlicher, selbst etwas Positives zu bewirken und zu Problemlösungen beitragen zu können, kann sich nur durch entsprechende Erlebnisse entwickeln. Für solche Erfolgserlebnisse müssen die Jugendlichen aber zunächst in irgendeiner Weise aktiv werden. In dem Projekt „jungbewegt“ sowie im Programm „Hands across the Campus“ erhalten Schulen wertvolle Hinweise, wie sie Engagementlernen etablieren können.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/engagementfoerderung

Feedback

„Sich selbst im Spiegel betrachten und anderen den Spiegel vorhalten, das bewegt etwas in unserer Schule.“

Feedback ist ein Vorgehen, das Menschen in Gruppen und Organisationen dazu bringt, über das eigene Verhalten nachzudenken. Feedback zu geben und zu erhalten ist eine wirksame Möglichkeit für die Weiterentwicklung einer Gruppe. Feedbackprozesse bieten die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung systematisch mit der Fremdwahrnehmung zu vergleichen sowie die Wirkung eigener Verhaltensweisen kennenzulernen, um diese gegebenenfalls zu verändern.

Ein schulischer Feedbackprozess intensiviert die Kommunikation zwischen Schüler*innen, Lehrkräften, Schulleitung, Schulsozialarbeit und Eltern. Dies hat das Ziel, Unterricht und die Schule als solche durch Kommunikation zum Positiven zu verändern: Was läuft gut, was schlecht, was muss verbessert werden? Letztlich soll die Methode des Feedbacks ein Teil der Schulkultur werden.

Feedbackprozesse können schriftlich, mündlich oder webbasiert angeleitet werden. Der Prozess kann individuell oder als Gruppenprozess geplant und durchgeführt werden.

Ein Feedback unterstützt den Reflexionsprozess aller Beteiligten und führt in Schule dazu, dass:

- Kinder und Jugendliche ihre Verhaltensweisen im Sinne der „Peer-Education“ reflektieren,
- Schüler*innen und Lehrkräfte ihre Beziehung reflektieren und damit positiv aktiv auf das Schulklima einwirken,
- Lehrkräfte und Eltern ihre Kooperationsmöglichkeiten ausbauen,
- Lehrkräfte gemeinsam mit der Schulleitung eine Kommunikations- und Kooperationskultur entwickeln.

Ein Feedback hat stets konkret, verletzungsfrei, konstruktiv und erbeten zu sein. Der*Die Feedbackgebende soll das Feedback klar und für den*die Feedbacknehmende*n verständlich formulieren. Der Zeitpunkt des Feedbacks ist möglichst dicht zur betreffenden Situation zu wählen. Ein sensibler, wertschätzender Umgang miteinander und die gemeinsame Erarbeitung und Aufstellung von Feedbackregeln sind maßgeblich für die Wirksamkeit und die Akzeptanz der Rückmeldungen verantwortlich.

Ein Feedback wird nachhaltig, wenn auch andere Mitglieder einer Gruppe dazu Stellung nehmen können. Wer ein Feedback gibt, sollte automatisch oder auf Wunsch eine Rückmeldung zu den Gesamtergebnissen dieser Feedbackschleife erhalten.

Die Feedbackkultur kann nur schrittweise in der Schule und mithilfe von externer Unterstützung eingeführt werden. Die Beteiligten handeln die Etappen der Einführung des Feedbacks aus, die behutsame Einführung ist ein nachhaltiger Erfolgsgarant für eine

demokratische Schul- und Qualitätsentwicklung. Die Schaffung einer regelmäßigen, systematischen und „flächendeckenden“ Feedbackkultur etabliert den Prozess an der Schule. Auch kommt die Etablierung einer solchen Feedbackkultur an einer Schule einer Selbstevaluation der Institution nahe.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/feedback

Ganzttag

„Längere Öffnungszeiten, Mittagessen und Gruppenräume für die Nachmittagsbetreuung machen aus einer Schule längst noch keine gute Ganztagschule. Ein grundsätzlich neues Verständnis von Lernen und Lehren ist gefragt.“

Nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler*innen bei der internationalen Schulleistungsstudie „PISA 2001“ war ein neues Verständnis von Lernen und Lehren gefragt, damit Schulen sich stärker an den Bedürfnissen junger Menschen orientieren. Die Ganztagschule war eine der Antworten. Um die Länder beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen finanziell zu unterstützen, initiierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“.

Seitdem hat sich die Zahl der Ganztagschulen in Deutschland verdreifacht: Waren 2002 gerade mal 16 % aller Schulen ganztätig geöffnet, sind heute mehr als die Hälfte aller Schulen im Primar- und Sekundar-I-Bereich Ganztagschulen oder haben Ganztagsangebote.

Mehr Zeit und eine veränderte Lernkultur ermöglichen eine gute und gerechte Bildung für alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer sozialen und nationalen Herkunft. Eine gute Ganztagschule fördert Kinder und Jugendliche individuell und trägt dadurch zur schulischen Leistungsförderung bei. Ganztagschulen entlasten Familien, denn sie ermöglichen Eltern eine bessere Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben.

Was macht eine gute Ganztagschule aus? Eine Schule ist dann gut, wenn das Schul- und Lernklima und die Qualität ihrer Angebote stimmen:

- Unterricht und außerunterrichtliche Angebote, Vor- und Nachmittag sollten sinnvoll miteinander verbunden und eine neue Lernkultur entwickelt werden.
- Räume und Tagesablauf sollten so gestaltet sein, dass sie den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden. Das heißt z.B., dass der Tag so rhythmisiert ist, dass sich konzentriertes Lernen und Phasen der Entspannung abwechseln.
- Eine gute Ganztagschule muss sich öffnen: nach innen und nach außen. Um ihre Schüler*innen individuell zu fördern, braucht sie multiprofessionelle Teams, in denen Lehrkräfte z.B. mit Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen oder auch Psycholog*innen zusammenarbeiten. Und sie braucht starke Partner*innen aus dem Umfeld der Schule, wie die Jugendhilfe, Vereine und Unternehmen.

Ein allgemeingültiges Rezept gibt es genauso wenig wie DIE Ganztagschule. Die einzelnen Bundesländer entwickeln ganz unterschiedliche Ideen und Konzepte für ganztägige Angebote an ihren Schulen. Gemeinsam ist den guten Schulen jedoch, dass sie nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein Ort des Lebens für junge Menschen sind – schließlich verbringen sie hier einen Großteil ihres Alltags.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/ganztag

Gewaltprävention

„Gewaltprävention arbeitet an den Grundlagen menschlichen Zusammenlebens. Sie darf sich nicht in einem ‚Gegen-Gewalt-Sein‘ erschöpfen, sondern muss positive Handlungs- und Lebensperspektiven eröffnen, die Gewalt überflüssig machen.“
(Gugel 2010)

Gewalt meint vor allem die absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen und umfasst zielgerichtete physische oder psychische (verbale oder nonverbale) Schädigung. Ein umfassenderer Gewaltbegriff schließt auch Formen institutioneller oder struktureller Gewalt mit ein. Die Begriffe Mobbing und Bullying werden inhaltlich ähnlich wie der Gewaltbegriff genutzt. Neuere Formen von Gewalt sind der Amoklauf, Cybermobbing sowie „Happy Slapping“ (reale Gewaltszenen mit dem Handy aufnehmen und die Aufnahmen veröffentlichen).

Es gibt eine Vielzahl von Theorien bzw. Erklärungsmodellen für Aggression und Gewalt, die sich gegenseitig ergänzen bzw. miteinander konkurrieren. Diese sind psychologischen oder soziologischen Ursprungs oder verbinden beide fachlichen Richtungen in integrativen Ansätzen. Gewalt wird dabei als komplexes Phänomen betrachtet, in dem verschiedene Elemente zusammenwirken, für die es jeweils unterschiedliche theoretische Erklärungen gibt. Erst die Vielzahl der Perspektiven auf das Thema Gewalt wird daher diesem komplexen Phänomen gerecht.

Hinweise zur Gewaltprävention und -intervention lassen sich aus jeder der erklärenden Theorien ableiten. Grundlegend ist, dass nicht eine einzelne, kurzfristige Präventionsmaßnahme Aussicht auf Erfolg hat, sondern längerfristige, umfassende Präventionskonzepte bzw. -programme erforderlich sind. Psychologische Präventionsansätze sind vor allem auf das Individuum und dessen Verhaltensmodifikation gerichtet. Aggression wird hier durch innere, psychische Vorgänge einer Person erklärt.

Damit steht der Umgang mit Aggressionen, ihre Steuerung und Kultivierung im Vordergrund. Soziologische Präventionsansätze sehen das spezifische Zusammenwirken von bestimmten Personen und gesellschaftliche Bedingungen (z.B. Familie, Schule, Peergroup, soziale Strukturen) als gewaltauslösend an. Handlungen werden durch die Existenz und Anwendung von Normen und Regeln zu Gewalt beeinflusst. Deshalb zielen sie immer auch auf gesellschaftliche Veränderungen, auf die Verbesserung der Lebensumstände, auf die Offenlegung von Interaktionsstrukturen sowie auf den Abbau von (Definitions-)Macht und Ungleichheiten. Integrative Ansätze versuchen, psychologische und soziologische Sichtweisen miteinander zu verknüpfen.

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Programmen zur Gewaltprävention für Schulen. Dabei versprechen nachhaltige Konzepte und Programme am meisten Erfolg. Sie betreffen die Schule als Ganzes und entwickeln ihre Lern- und Schulkultur sowie insbesondere die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden weiter. Wichtig sind schulische Maßnahmen zur Intervention und Prävention. Empfehlenswert ist die Einbeziehung verschiedener Ebenen, etwa der personalen, der Klassen-, der Schul- und der kommunalen außerschulischen Ebene. Eine Stärkung der sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen sowie Lehrkräften ist im Rahmen der Gewaltprävention empfehlenswert – dabei ist auch an Kompetenzen der gewaltfreien Konfliktlösung zu

H

denken. Entscheidend bei der Gewaltprävention in Schulen ist, dass sie im Rahmen eines systemischen Schulentwicklungsprozesses erfolgt, damit Nachhaltigkeit erzielt wird. Insbesondere in großen Systemen existieren viele Präventionsprogramme nebeneinander, die nicht aufeinander bezogen oder miteinander vernetzt sind. Um einen integrativen Entwicklungsprozess in einer Schule zu ermöglichen, ist meist eine externe Unterstützung hilfreich.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/gewaltpraevention

Haltung

Demokratisches Handeln ist geprägt durch die Haltung, „sich zuständig zu fühlen für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft, und die Kompetenz, sich konstruktiv streiten zu können, also eigene Interessen vertreten, sich in andere hineinversetzen und es aushalten zu können, wenn man sich nicht durchsetzen kann“ (Hansen 2005, S. 4).

Haltung ist eine grundlegende Gelingensbedingung für pädagogisches Handeln in schulischen und außerschulischen Bildungssettings. Dabei gibt es im pädagogischen Kontext keine allgemein anerkannte Definition dessen, was unter „Haltung“ verstanden wird. Einigkeit besteht lediglich darin, dass der Begriff nicht die Position zu einzelnen Fragen, sondern Grundhaltungen und wertorientierte Einstellungen bezeichnet. Gerade im Hinblick auf Demokratiepädagogik sind eine demokratische Grundhaltung und eine konsequente Orientierung an den Menschenrechten unerlässlich. Denn die Grundwerte der Demokratie, z.B. Freiheit, Gleichheit, Akzeptanz von Pluralismus, Gewaltverzicht oder Solidarität, finden ihren Ausdruck in der Menschenwürde bzw. sie lassen sich auf die Menschenwürde zurückführen. Deshalb steht der Schutz der Menschenwürde im Grundgesetz auch an erster Stelle (Art. 1 GG). Demokratisches Handeln ist geprägt durch die Haltung, „sich zuständig zu fühlen für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft, und die Kompetenz, sich konstruktiv streiten zu können, also eigene Interessen vertreten, sich in andere hineinversetzen und es aushalten zu können, wenn man sich nicht durchsetzen kann“ (Hansen 2005, S. 4).

H

Der Europarat hat in seinem Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ modellhaft sechs Elemente einer demokratischen Haltung identifiziert: „Offenheit für kulturelle Andersartigkeit und für andere Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche; Respekt; Gemeinwohlorientierung; Verantwortung; Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit; Toleranz für Mehrdeutigkeit“ (Europarat 2018, S. 11). Dazu formuliert der Europarat als unerlässliche Werthaltungen für eine demokratische Kultur die „Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte; Wertschätzung der kulturellen Vielfalt; Wertschätzung der Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit“ (ebd.).

Die Haltung beeinflusst nicht nur das eigene Wahrnehmen, Urteilen und Handeln, sondern in demokratiepädagogischen Lernsituationen auch den Umgang mit den Lernenden. Pädagog*innen, die demokratische Werte vertreten, drücken dies auch in ihrer Haltung gegenüber den Lernenden aus: Sie erkennen die Lernenden als Subjekte mit eigenen Rechten und individuellen Bedürfnissen an und betrachten und unterstützen sie als kompetente Akteur*innen.

Für die Ausbildung einer entsprechenden demokratiepädagogischen Haltung zählt vor allem die Differenzierung zwischen einer persönlichen, emotional gefärbten, spontanen Erstreaktion und einer professionellen, d.h. willentlich steuerbaren Zweitreaktion. „Die Zweitreaktion bietet dabei einen professionellen Abstand zum ersten Impuls und eröffnet erweiterte, kontextsensible Handlungsspielräume. Diese Zweitreaktion gilt es für eine professionelle pädagogische Haltung insbesondere zu schulen“ (Solzbacher 2016, S. 7).

Es ist hervorzuheben, dass eine einmal entwickelte Haltung nicht automatisch von Dauer ist. Haltung muss immer wieder neu „errungen“ werden – dies geschieht durch eine ständige Reflexion des eigenen Handelns. Gerade in Stress- oder Konfliktsituationen kann es vorkommen, dass das konkrete Handeln zu einer Haltung, die sich in einer konsequenten Zuwendung zum Kind manifestiert, in Widerspruch gerät. Insofern bleibt die Arbeit an der eigenen Haltung durch Reflexion eine Daueraufgabe für Pädagog*innen, für die es aber auch Raum und Zeit braucht (vgl. Rademacher 2015, S. 80).

Zur Reflexion der eigenen demokratischen Haltung können in Anlehnung an Rüdiger Hansen folgende Fragen hilfreich sein (vgl. Hansen 2005, S. 8):

- Wie nehme ich die Lernenden und andere an der Lernsituation Beteiligte wahr? Bleibe ich in meiner Wahrnehmung bewertungsfrei?
- Wie sehe ich meine Rolle im Lernprozess? Als Leiter*in, Moderator*in, Begleiter*in oder noch anders?
- Begegne ich den Lernenden auf Augenhöhe? Nehme ich die Beiträge der Lernenden und anderer Beteiligter ernst? Bin ich neugierig auf die Beiträge der Lernenden? Nehme ich eher eine fragende als eine wissende Haltung ein?
- Hat jede*r die Möglichkeit, sich mit seinen Bedürfnissen im Lernprozess und bei der Erreichung des Lernprodukts einzubringen?
- Praktiziere ich aktives Zuhören?
- Gelingt mir die Differenzierung zwischen spontaner Erst- und professioneller Zweitreaktion?

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/haltung

Hands across the Campus Grundwerte-Curriculum für die Klassenstufen 7–13

Wir leben in einer Zeit besonderer Herausforderungen. Dazu gehören, um nur einige Schlagworte zu nennen, Diskriminierung, Digitalisierung, Globalisierung, Hass, Rassismus, Antisemitismus und Extremismus. Durch die Entwicklung dieser Phänomene ist die Demokratie weltweit unter Druck geraten. Umso wichtiger ist es, die kritische Beschäftigung mit diesen Herausforderungen als schulisches Bildungsanliegen zu verstehen. „Hands across the Campus“ geht mit neuen Lernbausteinen auf diese Entwicklung ein.

„Hands across the Campus“ ist ein demokratiepädagogisches Grundwerte-Curriculum für die Klassenstufen 7 bis 13. Es wurde vom American Jewish Committee (AJC) in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) e.V. und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) in Berlin entwickelt und liegt jetzt in einer aktualisierten Online-Fassung vor (3. überarb. Aufl., Mai 2020). Mehr zum Grundwerte-

Curriculum auf der Seite des Bündnisses „Bildung für eine demokratische Gesellschaft Berlin-Brandenburg“. (<https://bildung-demokratie.de>)

„Hands across the Campus“ verbindet demokratische Bildung mit demokratischer Schulentwicklung und stellt Ansprüche an die Schule als Ort gelebter Demokratie sowie an die Rollenvorstellungen von Lehrer*innen und Erzieher*innen. Das Anliegen des Demokratieprogramms lässt sich mit den Schlagworten Anerkennung – Partizipation – Orientierung in der Welt kennzeichnen:

- *Anerkennung* steht für den Anspruch, dass in der Schule Verhältnisse des Zusammenlebens geschaffen werden, die es den Einzelnen ermöglicht, ihre individuellen Potenziale zu entfalten.
- *Partizipation* betont, dass solche Verhältnisse nur durch die Beteiligung der Eltern, Pädagog*innen und Schüler*innen hergestellt werden können.
- *Orientierung in der Welt* verdeutlicht die Intention, dass sich Schüler*innen in diesem Programm mit Problemen der demokratischen Gestaltung unserer Gesellschaft unter Bedingungen der Globalisierung auseinandersetzen.

„Hands across the Campus“ ermöglicht eine Orientierung der ganzen Schule an Grundwerten. Das Programm enthält Angebote, die Schüler*innen dazu befähigen bzw. dabei unterstützen, durch Auseinandersetzung mit Wertorientierungen in Unterricht und Schulleben die eigenen Positionen zu reflektieren, handlungspraktisch zu erfahren und weiterzuentwickeln.

Es enthält ein Wertemodell, mit dem eine Schule bzw. die einzelnen Lerngruppen sich auf gemeinsame Grundwerte einigen können, die einen normativen Rahmen für die Gestaltung der Schule und des Zusammenlebens bilden. „Hands across the Campus“ leistet einen Beitrag zur Lernkultur einer demokratiepädagogischen Schule. Dies wird dadurch erreicht, dass:

- alle Bereiche der Schule auf die systematische Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen der Schüler*innen ausgerichtet werden;
- Themen behandelt werden, die für die Orientierung der Schüler*innen in der Welt relevant sind und ihnen die Möglichkeit eröffnen, eigene Konzepte und Einstellungen zu ihrer Rolle in einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln;

- die Lehr- und Lernformen auf Selbststeuerung der Schüler*innen sowie auf die Heterogenität der Lerngruppe ausgerichtet werden;
- es Schüler*innen ermöglicht wird, Lernerfahrungen und -ergebnisse zu veröffentlichen und mit öffentlichen Debatten und Projekten im Gemeinwesen zu verbinden;
- es Schüler*innen ermöglicht wird, mit einem Portfolio ihre Lernerfahrungen zu reflektieren und mit Evaluationsinstrumenten systematisch Prozesse und Ergebnisse des Unterrichts zu reflektieren;
- das Programm Materialien bereitstellt, mit denen Schüler*innen zum einen gemeinsam mit Pädagog*innen den Unterricht gestalten können und zum anderen zusammen mit Eltern und Pädagog*innen ihre Schule weiterentwickeln können.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/acrossthecampus

Hands for Kids

Grundwertecurriculum für die Primar- und Orientierungsstufe

„Ich entwickle mich, du entwickelst dich, wir entwickeln uns miteinander in gegenseitiger Wertschätzung für uns. Wir übernehmen Verantwortung lokal und global.“

Wir Pädagog*innen können und dürfen unseren Kindern den Blick auf die großen gesellschaftlichen Herausforderungen dieser Zeit nicht verwehren, sondern wir sollten ihre diesbezüglichen Fragen beantworten, damit sie nicht unbegleitet und unvorbereitet mit ihnen konfrontiert werden. Zu diesen Herausforderungen gehören unter anderem Diskriminierung, Digitalisierung, Globalisierung, Hass, Rassismus, Antisemitismus und Extremismus. „Hands for Kids“ geht mit Lernbausteinen auf diese Entwicklung ein und adressiert dabei explizit Kinder.

„Hands for Kids“ ist ein demokratiepädagogisches Grundwertecurriculum für die Jahrgangsstufen 1 bis 6. Es verbindet demokratische Bildung mit demokratischer Schulent-

wicklung und stellt Ansprüche an die Schule als Ort gelebter Demokratie sowie an die Rollenvorstellungen von Lehrer*innen, Erzieher*innen.

Das Bildungsprogramm für Demokratie „Hands for Kids“ wurde mit Expert*innen aus Theorie und Praxis als Pendant von „Hands across the Campus“ für die Grundschule in Berlin und Brandenburg entwickelt. Das Programm ist aber auch in anderen Bundesländern einsetzbar. Ausgehend von der Erkenntnis, dass sich Stereotype und Vorurteile bereits im Kindergarten- und Grundschulalter in den Köpfen von Kindern verfestigen können, wurde ein handlungsorientiertes demokratiepädagogisches Curriculum erarbeitet, das sich an Grundwerten orientiert.

Die individuelle Identität wird vom „Ich“ zum „Wir“ mit Wertschätzung und Achtung füreinander aufgebaut, um dann Gemeinschaftssinn in der Klasse, in der Schule und über die Schule hinaus zu stiften.

Dabei entwickeln Kinder soziale, moralische und demokratische sowie fachliche Kompetenzen, die anschlussfähig sind zu den Lehrplänen, den Orientierungsrahmen für die Schulqualität der Bundesländer und den Qualitätskriterien für demokratiepädagogische Schulen. Die immer mitgedachten Grundwerte bilden einen Orientierungsmaßstab für das Handeln der Kinder. Auf dieser Grundlage können die Kinder in Konflikt-, Problem- und Dilemma-Situationen eigene und fremde Handlungen bewerten.

Durch diesen programmatischen Unterricht wird die Schule darin unterstützt, eine Lernumgebung zu schaffen, die die Kinder entsprechend dazu anregt,

- bedeutsame Themenzugänge und Fragen zu finden, die Perspektiven der anderen zu verstehen und ihre Rechte zu respektieren,
- sich in ihrer Verschiedenheit wahrzunehmen und anzuerkennen,
- Verantwortung zu übernehmen sowie die Lerngruppe und die Schule mitzugestalten,
- eine konstruktive Konfliktkultur aufzubauen,
- zivilgesellschaftliches Engagement für Gemeinde und Stadtteil zu übernehmen.

Das Programm bewirkt, dass:

- die Schule unterstützt wird,
- Kinder und Eltern sich beteiligen,

- demokratiepädagogische Strategien umgesetzt werden,
- die Belange der einzelnen Gruppen in der Schule deliberativ ausgehandelt werden.

Wenn Kinder Schule auf lebendige Weise als demokratische Lebensform erfahren, befähigt sie dies dazu, sich wirksam an einer demokratischen Gesellschaft zu beteiligen.

Das Grundwertecurriculum ist fächerverbindend angelegt und unterstützt die individuellen Lernprozesse der Kinder. Dabei kommen vor allem kooperative Lernformen zum Einsatz, in denen die Schüler*innen ihre Kompetenzen eigenständig und in ihrem individuellen Lerntempo entwickeln können.

„Hands for Kids“ ist in Bausteine und Lernfelder gegliedert. Als Bausteine werden die fünf übergreifenden Themen des Curriculums bezeichnet:

1. Identität entdecken, Gemeinschaft leben
2. Kinder sind stark
3. Demokratie leben, Verantwortung übernehmen
4. Alle Kinder haben Rechte
5. Global Kids

Das Programm richtet sich an Kinder im Grundschulalter, aber auch an Lehrer*innen, Erzieher*innen (in dem Programm Lernbegleiter*innen genannt) sowie an Eltern. Die Erwachsenen haben zwar im Bildungsprozess der Kinder unterschiedliche unterstützende Aufgaben, sie werden aber im Programm ebenso als Lernende angesprochen und dazu angeregt, ihre eigenen Haltungen zu reflektieren.

Demokratische Unterrichts- bzw. Lern- und Schulentwicklung bedeutet, dass alle Beteiligten – Kinder, Eltern und Lernbegleiter*innen – Verantwortung für die Schule übernehmen, sie gestalten und demokratische Gelegenheitsstrukturen schaffen:

Demokratie ist nicht nur Lerninhalt, sondern wird auch handelnd gelebt und gelernt. Ein wesentliches Element ist der Klassenrat, der Unterrichts- bzw. Lern- und Schulentwicklung eng miteinander verknüpft.

Um ein gutes Lern- und Schulklima zu fördern, hat sich ein Mehr-Ebenen-Konzept bewährt, das alle Beteiligten, d.h. Schulleitung, Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, das

gesamte Personal der Schule und ggf. Mitarbeiter*innen aus Stadtteil, Gemeinde oder Kiez, in partizipativen Aushandlungsprozessen in die Gestaltung des schulischen Alltags und die Schulentwicklung einbindet.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/hands-for-kids

Inklusion

„Ausgrenzung ist gänzlich unnötig, egal ob es dabei um Behinderungen oder um soziale Ausgrenzung bzw. Ausgrenzung von Migrant*innen geht. Jeder Mensch ist gleich und dabei einzigartig.“

Inklusion (lat. inclusion = Einschließung, Enthaltensein in etwas) bezeichnet ein soziokulturelles Konzept, das darauf abzielt, die Klassifizierung von Menschen bzw. die Einteilung in gesellschaftlich konstruierte (also nicht von der Natur vorgegebene) Gruppen, zu überwinden. Insbesondere soll es dazu beitragen, den Ausschluss von Individuen oder Gruppen von der gesellschaftlichen Teilhabe zu verhindern.

Der Inklusionsgedanke im Bildungsbereich geht von der grundsätzlichen Bejahung des Andersseins aller Menschen, auch und gerade von Menschen mit einer Behinderung, in ihrer Verschiedenheit aus. Leitend dabei ist das Prinzip der Wertschätzung von Diversität (Vielfalt) in Bildung und Erziehung. Gesellschaftliche Heterogenität wird als eine normale Gegebenheit betrachtet. Die anthropologische Grundlage der Inklusionsidee geht von der individuellen Verschiedenheit als Grundbedingung des Menschseins aus. So verstanden ist Inklusion ein Menschenrecht. Rechtliche Verankerung findet die Inklusion u.a. in der „Salamanca-Erklärung“, die 1994 im Rahmen einer UNESCO-Konferenz verabschiedet wurde, und in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (13.12.2006), die seit März 2009 in Deutschland gilt.

Hieraus erwachsen Ansprüche und Herausforderungen für eine gelungene Inklusionspädagogik: Allen Kindern und Jugendlichen gebührt ausnahmslos die gleiche Wertschätzung. Der Abbau von Barrieren und die Entwicklung von gemeinsamen Projekten sind zu fördern. Diese sollen sich stets an der Vielfalt der Lernenden orientieren, um optimale Teilhabe an Alltagskulturen zu gewährleisten.

Inklusionspädagogik eröffnet allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihr Recht auf adäquate Bildung und auf Erreichung ihres individuell höchstmöglichen Bildungszieles wahrzunehmen und damit ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen. Inklusion gelingt dann, wenn Lehrkräfte ihre Haltung reflektieren, indem sie verstärkt die Kinder und Jugendlichen begleiten und beim Prozess des individuellen Lernens unterstützen. Sie stellen Ressourcen zur Verfügung und finden teamorientierte Lösungen für Probleme.

Wesentlich Merkmale der Inklusionspädagogik sind:

- gemeinsames Leben sowie gemeinsames und individuelles Lernen in heterogenen Lerngruppen
- ein individualisiertes Curriculum für alle
- Beteiligung aller an gemeinsamer Reflexion und Planung
- Anliegen/Auftrag von Schul- und Sonderpädagogik
- Sonderpädagogik als Unterstützung für Lehrkräfte und Schulklassen
- kollegiales Problemlösen im Team

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/inklusion

Interkulturelle Bildung

„Die Wertschätzung von Vielfalt bedeutet, ohne Angst verschieden sein zu können.“
(Theodor W. Adorno)

„Interkulturelle Pädagogik“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010), „Interkulturelle Bildung“ (INKA im DvLfB 2008), „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995), „Pädagogik der Egalität“ (Allemann-Ghionda 2006), „Migrationspädagogik“ (Mecheril u.a. 2010) – diese Begriffe spiegeln die Auseinandersetzung um Ansätze und Perspektiven, wenn es um Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns (nicht nur) in der Schule der Einwanderungsgesellschaft geht. Allen gemeinsam ist der Blick auf pädagogisches Handeln mit der Frage, welche Anforderungen an Erziehung und Bildung sich unter den Bedingungen von wachsender gesellschaftlicher Heterogenität und Ungleichheit ergeben.

In Zusammenhang mit der strukturellen Perspektive von Qualitätsentwicklung in Schulen der Einwanderungsgesellschaft wird erörtert:

- Wie muss Schule in der Einwanderungsgesellschaft gestaltet werden, um demokratischen Prinzipien und dem Grundsatz der Bildungsgerechtigkeit zu entsprechen?
- In welcher Weise entsprechen schulische Strukturen der Heterogenität der Gesellschaft?
- Wo verhindern Diskriminierung und institutioneller Rassismus die Umsetzung des Gleichheitsgrundsatzes?
- Welche „interkulturelle Öffnung“ brauchen Schule und Unterricht, um den Anforderungen des „globalisierten Klassenzimmers“ (Niehoff/Üstün 2011) zu genügen? Wie werden alle Eltern einbezogen?
- Was müssen Lehrkräfte können, um Schule in der Einwanderungsgesellschaft zu gestalten und Kindern und Jugendlichen die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, damit diese ihre eigene Zukunft und die der Gesellschaft verantwortlich gestalten können?
- Wie müssen Lehrkräfte dafür ausgebildet werden?

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklungsdebatte wird im aktuellen Diskurs der Migrationspädagogik immer wieder die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit aufgeworfen und die Anforderung nach „Mehrsprachigkeit als Normalität“ im Schulalltag erhoben. Die Bedeutung von bildungssprachlichen Kompetenzen für Schulerfolg knüpft an Diskussionen zur Sprachförderung an, geht aber deutlich über die vielfach eingenommene „Defizitperspektive“ hinaus und verweist auf den direkten Zusammenhang zur Debatte über Bildungsgerechtigkeit.

Wichtige Anstöße zu Fragen des Sprachgebrauchs und der jeweiligen Perspektive geben Mecheril u.a. (2010), die eine kritische Reflexion des Kulturbegriffs und konstruierter Differenzlinien einfordern: Für Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft gelte es, institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung zu stellen, in denen Reflexion als gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist. Im Hinblick auf institutionelle Diskriminierung und die Forderung nach Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Rassismus kommen Anregungen aus außerschulischen Kontexten mit Angeboten zu Anti-Diskriminierungstrainings.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/interkulturellebildung

Just Community

„Wir wollen, dass alle Kinder Mut zu und Freude an sozialer und ökologischer Verantwortung entwickeln. Verantwortung lernen und Engagement im Gemeinwesen sind zentrale Elemente unserer Lernkultur.“ (Evang. Schule Mitte, Berlin)

Der Begriff „Just Community“ geht auf den amerikanischen Psychologen und Pädagogen Lawrence Kohlberg zurück. Kohlberg hatte zunächst die Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens von Kindern und Jugendlichen erforscht, bald aber auch begonnen, seine Erkenntnisse im pädagogischen Bereich umzusetzen. Erfolgreich wurden Unterrichtsprogramme erprobt, in denen kontroverse Diskussionen über Wertkonflikte (Dilemmadiskussionen) Anstöße für die Weiterentwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit gaben (Schuster 2001).

Der entscheidende Schritt über die Grenzen der Schulklasse und des bloßen Gesprächs hinaus wurde mit der Idee der „Just Community“ getan. Durch die Einbeziehung der realen Konflikte an der Schule sollte nicht mehr nur das moralische Urteilsvermögen, sondern vor allem auch die Bereitschaft zum moralischen Handeln gefördert werden (Kohlberg 1986). Kohlberg vertrat die Auffassung, dass der Erziehungsauftrag der Schule die Vorbereitung auf eine verantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben umfasst, die wiederum sowohl Empathie und soziales Verstehen verlangt als auch die Fähigkeit, sich an realen Gerechtigkeitsdiskursen zu beteiligen. Diese Fähigkeiten lassen sich, so Kohlberg, nur über praktische Erfahrung entwickeln.

Der Entwicklung von Schulen zu sogenannten „gerechten und fürsorglichen Schulgemeinschaften“ liegt eine stark erfahrungs- und entwicklungsbezogene pädagogische Konzeption zugrunde: Soziales Verstehen, Verantwortungsbereitschaft, demokratische Einstellungen – so die Grundannahme – entwickeln sich besser, wenn sie in der alltäglichen Lebenspraxis erwartet und herausgefordert werden.

Die regelmäßige Gemeinschaftsversammlung („Schulversammlung“, „Vollversammlung“) ist der organisatorische Kern. Sie ist das Zentrum des Meinungsaustauschs, der gemeinsamen Planung und Beschlussfassung aller Schulseitigen. Die Versammlung wird geplant und geleitet von einer Vorbereitungsgruppe (einige Lehrkräfte, mehrheitlich

Kinder bzw. Jugendliche). Der Ablauf der Versammlung besteht in der Regel aus einer Mischung aus Plenums- und Kleingruppenarbeit. Der Klassenrat ist das geeignete Gremium, Themen der Gemeinschaftsversammlung vor- und nachzubesprechen und ein Forum, in dem praktische Kompetenzen geübt werden, die in der großen Versammlung gebraucht werden.

Ähnliches gilt für moralische Dilemmadiskussionen – Diskussionen über moralische Wertkonflikte: Sie schärfen den Sinn für Gerechtigkeitsfragen und unterstützen die Entwicklung von Denk- und Argumentationsfähigkeiten.

Die wissenschaftliche Begleitung dieser Schulprojekte zeigt, dass die erhofften Erfolge tatsächlich eintreten. Allerdings geschieht dies nicht automatisch, sondern erst dann, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden: Die Kinder und Jugendlichen müssen ihre Mitbeteiligung als relevant erleben; die demokratische Praxis darf nicht zum bloßen Palaver über unwichtige Themen werden. Die Aktivitäten müssen erfahrungsnah sein, und es muss Raum dafür geschaffen werden, über gemachte Erfahrungen gemeinsam nachzudenken.

Erfahrung ohne Reflexion kann blind machen für die Lehren, die daraus gezogen werden können. Hinzu kommt, dass die Lehrkräfte sich über die Ziele und das Vorgehen einig sein müssen und dass sie bereit sein müssen, wie bei jeder Innovation speziell in der Anfangsphase relativ viel Arbeit zu investieren.

Die Erfolgchancen sind umso größer, je mehr eine „Just Community“ nicht als isoliertes Programm des sozialen Lernens verstanden wird, sondern als breit angelegtes Schulentwicklungsprojekt (Althof & Stadelmann 2010).

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/justcommunity

Kinderrechte

„Menschenrechte sind die wertemäßige Grundlage der Demokratie – ohne ihre Einhaltung ist ein demokratisches Zusammenleben nicht denkbar.“

Für die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren hat die internationale Staatengemeinschaft 1989 einen eigenen völkerrechtlichen Vertrag verabschiedet: die UN-Kinderrechtskonvention. Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der Konvention im Jahr 1992 dazu verpflichtet, für deren Umsetzung zu sorgen und sie bei Erwachsenen und Kindern bekannt zu machen. Dazu gehört auch eine an den Kinderrechten orientierte Bildung, die neben dem Fachlernen vor allem das soziale und demokratische Miteinander betrifft. Nur wenn Kinder ein Bewusstsein für ihre Rechte entwickeln, können sie diese wahrnehmen. Frühe Demokratiebildung ist eine wirksame Prävention gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt und fördert gesellschaftliches Engagement und Diversität als lebenswichtige Ressource für eine gelebte Demokratie.

Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hat sich deshalb mehrfach für eine umfassende Kinderrechtsbildung ausgesprochen. Ein solches Lernarrangement kann sich an folgenden Fragen orientieren: Wie können Kinder und Jugendliche am besten über ihre Rechte informiert werden? Wie können sie sich für ihre Rechte und die anderer einsetzen? Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, damit diese Rechte im Alltag wahrgenommen werden können?

Die Kinderrechte betreffen zahlreiche Themen im Lernalltag von Kindern und Jugendlichen – z.B. soziale und faire Umgangsformen, gewaltfreie Konfliktlösung, umfassende Mitbestimmung am Lernort, basisdemokratische, repräsentative und projektorientierte Beteiligungsformen wie Klassenrat, Schüler*innenvertretung, Schüler*innenparlament oder Schüler*innenmoderation, Bewegungs- und Spielfreiraum, Möglichkeiten für kreative und kulturelle Projekte, Lernen durch soziales Engagement, Peer-to-Peer-Projekte, Hilfsaktionen für andere Länder oder die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.

Zum Einstieg in das Thema Kinderrechte bietet es sich an, die Konvention in kind- oder jugendgerechter Fassung gemeinsam zu erarbeiten – sei es im Unterricht, in Arbeitsge-

meinschaften oder Projekten: Welche Rechte würde ich mir wünschen? Welche Rechte stehen tatsächlich in der Konvention? Und wie berühren diese Rechte den Alltag? Sind die Kinderrechte in der Schule, Familie, Gemeinde, im eigenen Land oder anderen Ländern umgesetzt? Als Impuls können aktuelle Anlässe an der Schule und in der Gemeinde oder auch öffentliche Aufrufe und Projekte dienen. Ausgehend von Erfahrungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen kann eine weitere und vertiefende Beschäftigung mit dem Thema stattfinden.

Die Kinder- und Menschenrechte sind in den Lehrplänen dem Sach- bzw. Sozialkundeunterricht und dem gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht zugeordnet. Aber auch in jedem anderen Unterrichtsfach bzw. bei der Entwicklung der Schulkultur ist die Möglichkeit gegeben, Kinder und Jugendliche im Rahmen der fachbezogenen Zielsetzungen nicht nur über die Kinderrechtskonvention zu informieren, sondern eine eigene Beschäftigung damit anzuregen.

Damit Kinderrechte selbstverständlicher Teil einer demokratischen Lernkultur werden, ist es wichtig, Kinder und Jugendliche aktiv einzubeziehen, sie zu stärken und ihnen Verantwortung zu übertragen. Als Zielvorgabe im Leitbild von Schulen oder außerschulischen Einrichtungen kann z.B. festgehalten werden: „Wir fördern Mitsprache, Mitgestaltung und Mitverantwortung der Kinder und Jugendlichen, beziehen ihre Erfahrungen ein und schaffen Bedingungen, die die Motivation zur Partizipation anregen und erhalten!“

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/kinderrechte

Klassenrat

„Endlich haben wir einen Ort, wo wir über Probleme nicht nur reden, sondern auch Lösungen finden können, aber auch über unser Lernen mitentscheiden können.“

Der Klassenrat ist ein partizipatives Lernarrangement. Er ist der schulische Lernort für Demokratie, wo für Kinder und Jugendliche durch Anerkennung, Wertschätzung und Gleichwertigkeit Demokratie als Lebensform erfahrbar wird. Demokratie etabliert sich „im Kleinen“ gegen Rechtsextremismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Kinder bzw. Jugendliche übernehmen Verantwortung für das Zusammenleben innerhalb der Klasse und darüber hinaus in der Schulgemeinschaft. Die gemeinsame Verantwortung ermöglicht eine demokratische Lebensform, die sich nachhaltig und positiv auf das Klassenklima und die Schulkultur auswirkt. Konsequenterweise sollte der Klassenrat nicht nur in einer Klasse eingeführt, sondern auf den gesamten Jahrgang bzw. auf die ganze Schule ausgeweitet werden. Die Vertretungen der einzelnen Klassen stehen in der ständigen Kommunikation mit den Gremien der Schüler*innenmitbestimmung der Schule. So entsteht eine demokratische Schulkultur in der ganzen Schule und das Demokratie lernen kann nachhaltig auf die Akteur*innen und auf die Schule als Institution einwirken. Gleichzeitig wird die UN-Kinderrechtskonvention (Art. 12, 13) von 1989 innerschulisch umgesetzt.

Der Klassenrat findet, fest in den Stundenplan integriert, nach Möglichkeit wöchentlich als Gesprächs-, Entscheidungs- und Reflexionsrunde statt. Die Sitzungen werden von einer*inem Schüler*in moderiert. Diese Moderator*innen werden für eine bestimmte Zeit gewählt bzw. in einem Rotationsverfahren bestimmt und sind verantwortlich für die Durchführung. Es hat sich bewährt, dass weitere Kinder/Jugendliche Verantwortung übernehmen, z.B. für das Sammeln der Tagesordnungspunkte, das Schreiben des Protokolls, die Kontrolle der Sprechzeiten etc. Im Konsens oder per Mehrheitsentscheid werden gemeinsam Regeln, Rechte und Pflichten, Ämter und Aufgaben festgelegt. Die für die Klassen verantwortliche Lehrkraft hat wie alle anderen Stimmrecht im Klassenrat. Der Klassenrat berät, diskutiert und entscheidet gemeinsam über selbstgewählte Inhalte wie Projekte, Lernvorhaben, Konflikte, gemeinsame Aktivitäten sowie aktuelle (schul-)politische Ereignisse.

Ab der zweiten Jahrgangsstufe in der Grundschule kann das Ritual des Morgenkreises in den Klassenrat als basisdemokratisches und diskursives Lern- und Selbstverwaltungsarrangement übergehen. Dabei ist die Rolle der begleitenden Lehrkräfte abhängig vom Alter der Schüler*innen. Zunächst, vor allem in Jahrgangsstufe 2 und 3, werden sie eine anleitende Rolle haben, damit die Regeln und Verfahren gelernt werden, danach nur noch für kurze Zeit nach der Einführung des Klassenrats.

Zunehmend übernehmen die Kinder bzw. Jugendlichen selbst immer mehr Verantwortung, bis sie und die Lehrkräfte als gleichberechtigte Mitglieder des Klassenrats auf Augenhöhe agieren.

Bereits in der Grundschule werden die Kinder zunächst über Probleme, Konflikte und Ungerechtigkeiten sprechen wollen. Aber auch die Vorbereitung der Klassenfahrt, die Durchführung, Evaluierung oder Präsentation eines Projekts oder Erfahrungen mit bürgerschaftlichem Engagement in der Gemeinde sind Themen für den Klassenrat. Mit zunehmendem Alter wollen und können die Jugendlichen auch gemeinsam mit den Lehrkräften Lerninhalte und Service-Learning-Projekte sowie Aktionen planen, durchführen und reflektieren. Es ist erfolgversprechend, wenn Kinder und Jugendliche durch Feedback-Prozesse ihren Klassenrat reflektieren und wenn die begleitenden Lehrkräfte durch den gemeinsamen Diskurs die Qualität des Umgangs miteinander im Klassenrat steigern und Ansätze von Diskriminierung und Beschämung aufspüren und sichtbar machen.

Der Klassenrat als Lern-Arrangement erfreut sich zunehmender Beliebtheit als Bottom-up-Ansatz demokratiepädagogischer Schulentwicklung. Dies gilt auch für die Schulen der Sekundarstufe I und II. Es ist von zentraler Bedeutung, dass der Klassenrat in den festen Stundenplan integriert wird.

Bisher geben fünf Bundesländer den Klassenrat als Lern-Arrangements demokratischer Schulentwicklung für alle Schulformen verbindlich vor (Bremen und Rheinland-Pfalz seit 2020, Thüringen 2021/22, Saarland 2021, Berlin 2022/23.). In zahlreichen weiteren Bundesländern wird der Klassenrat aktuell in die Rahmen- bzw. Bildungspläne und in die Demokratiebildung aufgenommen (u.a. in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hamburg).

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/klassenrat

Konfliktbearbeitung

„Konflikte sind Teil des menschlichen Zusammenlebens. Sie sind Ausdruck von unterschiedlichen Interessen, Vorstellungen, Zugriffsmöglichkeiten auf Ressourcen und Teilhabe an Macht.“ (Gugel 2010)

In der Schule treten vielerlei Konflikte auf: Konflikte in der Schüler*innenschaft, Konflikte zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, Konflikte im Kollegium, Konflikte mit Eltern, der*dem Hausmeister*in oder der Schulleitung.

Dabei versteht man mit der Definition von Friedrich Glasl unter einem Konflikt folgendes:

„[Ein] Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit dem anderen Akteur (anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (den anderen Akteur) erfolge“ (Glasl 1999, S. 14f.).

Konflikte sind alltäglich, vielfältig und „normal“. Wichtig ist es, wie Konflikte gelöst werden. Unzureichend oder gar nicht bearbeitete Konflikte können das Zusammenleben und das Klima in der Schule und darüber hinaus nachhaltig beeinträchtigen. Destruktiv ausgetragene Konflikte verursachen Ärger, Leid und hohe Kosten; sie können das normale Unterrichtsgeschehen stören, zu starken Einschränkungen oder zu Krankheiten führen und Arbeitskapazität binden. Bei konstruktiver Bearbeitung von Konflikten werden die Sichtweisen der Konfliktparteien anerkannt, damit verbessern konstruktiv bearbeitete Konflikte das Schulklima und führen zu einer Zufriedenheit bei den beteiligten Konfliktparteien. Konflikte sind als Entwicklungschancen zu verstehen, die aufzeigen, wo persönliche, organisatorische und strukturelle Entwicklungen notwendig sind.

Laut Kenneth W. Thomas und Ralph H. Kilman gibt es fünf verschiedene Konfliktbewältigungsmechanismen, auch Konflikttypen oder Konfliktstile genannt:

1. kämpfend: den eigenen Willen durchsetzen wollen
2. vermeidend: das Ziel aufgeben und sich zurückziehen
3. nachgebend: das Ziel aufgeben und in der Beziehung bleiben
4. kompromissuchend: sich bezüglich der Vorstellungen in der Mitte treffen
5. kollaborierend: gemeinsam einen besten Weg finden

Die drei Konfliktbewältigungsmechanismen „kämpfend“, „vermeidend“ und „nachgebend“ werden längerfristig die stärksten Probleme im Arbeitsleben und in der Schule bringen. Die Konfliktbewältigungsmechanismen „kompromissuchend“ und „kollaborierend“ sind im Sinne selbstkompetenter, mündiger und demokratisch denkender Menschen anzustreben. Sich auf Augenhöhe zu begegnen, Empathie und Perspektivenübernahme nutzend, können Konflikte für alle Seiten zufriedenstellend, kreativ und konstruktiv bearbeitet und zu einer Win-win-Lösung geführt werden.

Es gibt verschiedene Modelle und Trainingsprogramme zur Konfliktbearbeitung in der Schule, von klassenintern bis klassenübergreifend. Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Konferenz von Thomas Gordon ist eines der ersten Modelle.

Gordon hat die Begriffe des „aktiven Zuhörens“ und der „Ich-Botschaften“ geprägt, er spricht von Problemeigentümerschaft und propagiert die Methode der Konfliktlösung ohne Niederlage. Die „Gewaltfreie Kommunikation“ von Marshall B. Rosenberg setzt auf den partnerschaftlichen Umgang zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und arbeitet mit vier Bausteinen: klar beobachten, Gefühle zum Ausdruck bringen, zu Bedürfnissen stehen, Bitten ausdrücken. Die Mediation ist ein Verfahren, bei dem eine allparteiliche dritte Person das Gespräch führt und leitet. Viele Schulen nutzen heutzutage die Mediation zur Streitschlichtung zwischen den Schüler*innen.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/konfliktbearbeitung

Kooperatives Lernen

„Wenn Kinder kooperativ arbeiten, lernen sie zu geben und erhalten Hilfe. Sie hören auf die Ideen von Anderen, sehen deren Perspektiven und lernen Differenzen und Probleme demokratisch zu lösen.“ (Gilles 2007)

Kooperatives Lernen ist „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“ (Konrad/Traub 2010, S. 5). In diesem Rahmen ist Kooperatives Lernen nicht als Unterrichtsmethode, sondern als eine Unterrichtsstruktur zu verstehen, welche Lernprozesse im Wechsel von individuellen und kooperativen Phasen ermöglicht (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 83ff.).

Kooperatives Lernen bietet eine Struktur, die es heterogenen Lerngruppen ermöglicht, individuelle und gemeinsame Ziele in der Verbindung von Einzel-, Partner*innen- oder Gruppenarbeit zu erreichen. In diesem Rahmen übernehmen die Gruppenmitglieder gleichermaßen Verantwortung für den individuellen Lernprozess der Einzelnen und das wechselseitige Lernen in der Gruppe. Der Gestaltung der Aufgaben kommt dabei eine

besondere Bedeutung zu, da diese sowohl die individuelle Verantwortung als auch den Verantwortungsbereich der Gesamtgruppe klar definieren sollten.

Ein wesentliches Merkmal Kooperativen Lernens stellen die fünf Basiselemente dar (vgl. Green/Green 2005; Johnson/Johnson/Holubec 2005; Konrad/Traub 2010): positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, direkte und förderliche Interaktionen, interpersonale Fähigkeiten, Reflexion der Gruppenprozesse. Ein weiteres Merkmal des Kooperativen Lernens liegt in der besonderen Strukturierung der Lernumgebung und der Rhythmisierung des Lernens in drei aufeinanderfolgenden Schritten („think – pair – share“). Während Green/Green (2005, S. 130) diesen Dreischritt in das vielseitige Methodenrepertoire des Kooperativen Lernens aufnehmen, wird „Denken – Austauschen – Vorstellen“ von Brüning/Saum (2009, S. 83) zum Kern und zur Grundstruktur des Kooperativen Lernens erhoben.

Der beschriebene Dreischritt kann abhängig von den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe und vom jeweiligen Inhalt immer wieder neu arrangiert werden (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 85f.). Neben dem Grundprinzip („think – pair – share“) wurden vielseitige Methoden des Kooperativen Lernens entwickelt und evaluiert, die soziales und kognitives Lernen fördern.

In empirischen Analysen zeigt sich, dass kooperative Lernprozesse nicht nur Lernerfolge steigern, sondern auch soziale Kompetenzen fördern (vgl. Slavin 1995, 2009). Befunde der Lehr-Lern-Forschung belegen weitreichende Vorteile sowohl im Bereich der kognitiven als auch der affektiven Lernziele durch den Einsatz kooperativer Lernformen (Hänze 2008, 24f.).

Heterogene Lerngruppen in einem inklusiven Unterricht zeichnen sich durch die Vielzahl der unterschiedlichen Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen der Schüler*innen aus. Die Struktur des Kooperativen Lernens wird meist als geeignetes Prinzip für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen angeführt, da sie die Heterogenität der Lerngruppe anerkennt und produktiv nutzt (vgl. Boban/Hinz 2007; Wocken 2011; Scholz 2012a, 2012b; Avci-Werning/Lanphen 2013). Kooperatives Lernen ermöglicht einen Wechsel von individuellen und kooperativen Phasen des Unterrichts und fördert die Verknüpfung von fachlichen und sozialen Lernprozessen.

Damit entspricht es einem wesentlichen Prinzip des gemeinsamen Lernens in inklusiven Lerngruppen.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/kooperativeslernen

Lernen durch Engagement

„Ich habe es einfach selbst erfahren, dass ein Engagement im Stadtteil sich lohnt. Es bringt nicht nur den Menschen etwas, für dich ich mich engagiere, sondern ich lerne mehr als sonst für mich.“

Lernen durch Engagement (engl. Service-Learning; kurz: LdE) ist eine Lehr- und Lernform aus dem angloamerikanischen Raum, die gesellschaftliches Engagement von Schüler*innen mit fachlichem Lernen im Unterricht verbindet. Kinder und Jugendliche setzen sich für das Gemeinwohl ein, tun etwas für andere und sammeln dabei demokratische Erfahrungen. Dabei ist ihr gesellschaftliches Engagement als Teil des Unterrichts eng verbunden mit dem fachlichen Lernen.

Das Engagement der Schüler*innen ist an einem realen Bedarf ausgerichtet, der im Vorfeld von ihnen im Stadtteil oder in der Gemeinde recherchiert wird. Damit erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen in realen Kontexten zu sammeln, und erfahren, dass ihr eigenes Tun nützlich ist und sie gebraucht werden.

Ein besonderes Augenmerk liegt darauf, dass das praktische Engagement der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule stattfindet, um den Blick für gesellschaftliche Herausforderungen zu öffnen und die Zusammenarbeit mit Menschen zu ermöglichen, mit denen die Schüler*innen sonst wenig in Berührung kommen.

Dabei werden die Erfahrungen der jungen Menschen, die sie bei ihrem Engagement im außerschulischen Umfeld sammeln, im Unterricht reflektiert und mit Lerninhalten verknüpft. Sie entwickeln persönliche, soziale, demokratische und – durch die Anknüpfung an den Unterricht – auch fachliche Kompetenzen.

Beispiele für Lernen durch Engagement sind:

Schüler*innen ...

- ... lernen in der 8. Klasse in Biologie die Funktionsweise von Ökosystemen kennen und legen in Zusammenarbeit mit dem Umweltschutzverein einen Naturlehrpfad für ihre Gemeinde an.
- ... setzen sich im Sachunterricht mit „Fremdsein“ und verschiedenen Kulturen der Welt auseinander und planen spielerische Spaß- und Lernnachmittage für die Kinder einer benachbarten Flüchtlingsunterkunft.
- ... üben in der Grundschule das betonte Vorlesen, suchen Geschichten aus und veranstalten Märchen-Vorlesetage in einem benachbarten Kindergarten.
- ... arbeiten im Geografie- und Geschichte-Leistungskurs die Historie ihres Stadtteils auf und erstellen einen audiovisuellen Museumsführer für das lokale Museum.
- ... beschäftigen sich in der Sekundarschule im Lernbereich Gesellschaft mit internationaler Migration und schreiben gemeinsam mit Geflüchteten aus ihrem Stadtteil deren biografischen Geschichten auf, stellen diese bei einer Lesung vor und veröffentlichen sie in einer wöchentlichen Reihe in der lokalen Zeitung.

Im bundesweiten Netzwerk „Lernen durch Engagement“ wurden sechs Qualitätsstandards für die Umsetzung von Service-Learning entwickelt:

- Das Engagement der Schüler*innen reagiert auf einen realen Bedarf in der Gemeinde/im Stadtteil oder der Gesellschaft.
- Die LdE-Projekte sind Teil des Unterrichts und das Engagement wird mit Unterrichtsinhalten verknüpft.
- Es findet eine regelmäßige und bewusst geplante Reflexion der Erfahrungen der Schüler*innen statt.
- Die Schüler*innen partizipieren in allen Phasen des Projekts und sind aktiv an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung des LdE-Vorhabens beteiligt.
- Das Engagement der Schüler*innen findet außerhalb der Schule und in Zusammenarbeit mit Engagementpartner*innen statt.
- Das Engagement und die Leistungen der Schüler*innen werden durch Feedback im gesamten Prozess und bei einem anerkennenden Abschluss gewürdigt.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/lernenddurchengagement

Lernkultur, demokratische

„Die Vielfalt der Lernmöglichkeiten und -räume ist genauso überzeugend wie die Möglichkeiten, Lerninhalte und Leistungsbeurteilung mitzubestimmen. Kinder lernen mit sich und anderen gerechter und anerkennender umzugehen.“

Eine demokratisch verfasste Lernkultur bietet allen Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zur Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung von relevanten Unterrichtselementen wie der methodischen und inhaltlichen Gestaltung der Lernarrangements und entwickelt verständnisintensive Lehr- und Lernformen. Sie fördert mit ihren Lernangeboten systematisch die Interessen der Kinder und Jugendlichen. Die Lehr- und Lernformen zielen darauf, ihnen Möglichkeiten zu geben, Selbstwirksamkeit zu erfahren und zu entwickeln. Lernen in Projekten unter Einbeziehung authentischer außerschulischer Lernorte spielt in der Lern- und Schulkultur demokratischer Schulen eine herausgehobene Rolle.

Die Lerngelegenheiten bieten die Möglichkeit, dass sich Kinder und Jugendliche eigene Lernziele setzen sowie ihren eigenen Lernprozess mitplanen und verfolgen können. Kooperatives Lernen kann die demokratische Lernkultur unterstützen, wenn Erfahrungen der Perspektivenübernahme, die Akzeptanz anderer Meinungen und Lernen als solidarische Erfahrung unterstützt und kultiviert werden. Die Reflexion des Lernprozesses ist immanenter Bestandteil der Lernangebote.

Demokratische Schulen entwickeln und kultivieren neue und alternative Lernkulturen, -formen und -räume wie Lernwerkstätten, Ateliers, Projekte und Lernbüros. Sie orientieren sich bei der curricularen Planung an der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen. Verschiedene Anforderungsniveaus und thematische Zugänge werden konkretisiert und die Kinder und Jugendlichen können Lernangebote wählen, die ihrem Interesse und Leistungsstand entsprechen.

Demokratische Schulen unterstützen alle Kinder und Jugendlichen darin, die Bildungssprache so weit zu beherrschen, dass sie von der Teilnahme an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen nicht ausgeschlossen sind. Sie wertschätzen sprachliche Vielfalt und tragen dazu bei, dass sprachliche Barrieren nicht zu Lernhindernissen werden.

Die Erwartung von Kindern und Jugendlichen auf Anerkennung und der Umgang mit Kriterien von Gerechtigkeit bei der Beurteilung von Schüler*innenleistungen haben Einfluss darauf, welchen Blick Kinder und Jugendliche selbst auf Werte wie Anerkennung, Gerechtigkeit und Toleranz entwickeln (vgl. Beutel/Beutel 2010). Demokratische Schulen setzen sich in besonderem Maße damit auseinander, dass Leistungsbewertungen einen hohen Einfluss auf das Selbstkonzept sowie die Gerechtigkeitsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen haben.

Die Zeitstruktur der Schule enthält Spielräume für Lehrkräfte sowie Kinder und Jugendliche zur flexiblen Gestaltung des Lernens. Lernangebote und Unterricht werden von Lehrkräften sowie Kindern und Jugendlichen regelmäßig evaluiert. Dabei werden auch unterschiedliche Aufgaben und Rollenverständnisse innerhalb der Institution Schule berücksichtigt und reflektiert.

Eine demokratisch verfasste Lernkultur zeichnet sich durch Qualitätsmerkmale aus, die mit Qualitätskriterien, Indikatoren und Beispielen in dem Katalog „Merkmale einer demokratiepädagogischen Schule“ beschrieben sind.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/lernkultur

Mediation

„Schön, dass es bei uns die Streitschlichter*innen an der Schule gibt. So wissen wir wenigstens, wo wir hingehen können, falls es mal wieder einen dicken Streit bei uns gibt ...“

Mediation ist ein Verfahren der konstruktiven Konfliktbearbeitung. Die Mediator*innen stellen durch ihre eigene innere Haltung, durch Kommunikations- und Interventions-techniken eine Brücke zwischen den Konfliktbeteiligten her. Dadurch unterstützen sie die Streitparteien, ihre Konflikte selbstverantwortlich, freiwillig und gewaltfrei zu lösen. Die Mediator*innen nehmen eine allparteiliche und neutrale Haltung ein und sichern Vertraulichkeit zu. Die Parteien werden ermutigt, ihre hinter dem Konflikt liegenden Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Befürchtungen wahrzunehmen und zu artikulieren. Am Mediationsende steht die Suche der beiden Konfliktparteien nach einer einver-

nehmlichen Lösung für den Konflikt. Während die Streitparteien für den Inhalt des Mediationsgesprächs verantwortlich sind, besteht die Aufgabe der Mediator*innen in der Führung des Gesprächs bzw. in der Verantwortlichkeit für den gesamten Prozess.

In der Schule kann Mediation von externen Mediator*innen, ausgebildeten Lehrkräften oder speziell zu Mediator*innen ausgebildeten Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden.

Es wird empfohlen, dass je Schule zwei Lehrkräfte einen Mediationskurs im Umfang von 80–120 Stunden absolvieren, um sich zu Schulmediator*innen zu qualifizieren. Diese Lehrkräfte bzw. Sozialpädagog*innen bilden sodann in einer ca. 40-stündigen Ausbildung geeignete Kinder und Jugendliche aus. Diese Peer-Mediator*innen werden Schülermediator*innen oder auch Streitschlichter*innen bzw. Konfliktlots*innen genannt. Die beiden letztgenannten Begriffe werden meist synonym verwendet, dennoch gibt es fachlich gesehen einen Unterschied: Während Streitschlichter*innen in Konfliktsituationen mediieren, können Konfliktlots*innen auch deeskalierend tätig werden und haben damit ein größeres Arbeitsspektrum.

Es gibt Gelingensbedingungen für Schulmediationsprojekte, von denen hier einige genannt werden:

- Mediation ist in das Schulprogramm eingebunden.
- Mediation ist nicht das einzige Projekt zur Gewaltprävention, Konfliktbearbeitung und Demokratiebildung in der Schule.
- Wie man mit Konflikten umgeht, ist Thema in allen Klassen, z.B. im Klassenrat, und nicht nur in der Mediation.
- Die Einbindung von Schulsozialarbeit bietet Unterstützung und trägt zum Gelingen des Mediationsprojekts bei.
- Die Reflexion des vorhandenen institutionellen Umgangs mit Konflikten sowie die Einführung eines systematischen, verbindlichen und transparenten neuen Konfliktmanagementsystems an der Schule bei klaren und nicht überfordernden Zielen für das Mediationsprojekt bringen einen großen Gewinn.
- Rahmenbedingungen sind u.a. die Freistellung der Lehrkräfte, die Begleitung der Schülermediator*innen, die Freistellung der Schüler*innen für Mediationen auch während der Unterrichtszeit sowie die Einrichtung eines Mediationsraumes.

Während Schulen früher ungern zugegeben haben, dass es bei ihnen Konflikte gibt, gehören Schülermediator*innenprojekte heute zum Standard qualitativ hochwertiger Schulen.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/mediation

Moralische Erziehung

„Moral ist dem Menschen nicht angeboren, er muß sie erwerben. Moral ist erlernbar und – was für Pädagogik noch mehr zählt – lehrbar.“ (Georg Lind)

Neben der Familie und der Gruppe der Gleichaltrigen sind Erziehungsinstitutionen, insbesondere die Schulen, zentrale Kontexte der Sozialisation soziomoralischer Kompetenzen. Dies gilt nicht zuletzt, wenn Erfahrungen von Fairness und Empathie in den Familien der Kinder begrenzt oder beeinträchtigt sind.

Soziomoralische Kompetenzen können in Schulen wirksam werden, weil Kinder dort Gelegenheit zum Austausch mit Gleichaltrigen haben, Erfahrung von Anerkennung durch Gleichaltrige oder Lehrpersonen machen können und Einfluss auf die Gestaltung des schulischen Alltags, des Schullebens nehmen können. Austausch, Anerkennung und Mitwirkung sind entscheidend für die Förderung moralischer Lernprozesse (Edelstein/Oser/Schuster 2001).

Ein bewährtes Verfahren zur Anregung moralischer Lernprozesse in der Schule ist die Diskussion moralischer Dilemmata (Lind 2003). Auf unterschiedlichen Niveaus der Entwicklung ihrer kognitiven und sozialen Kompetenzen erfahren Kinder und Jugendliche in der Diskussion über moralische Dilemmata unterschiedliche, teils weiter entwickelte Positionen kompetenterer Peers. Sie erfahren, dass die Lösung von Konflikten den Wechsel von einer unilateralen zu einer koordinierten Perspektive voraussetzt, in der Interessen und Bedürfnisse aller einbezogen sind (Blatt/Kohlberg 1975, Kohlberg 1995).

Neben alltagsrelevanten Dilemmadiskussionen in der Klasse stellen insbesondere Klassenrat und Vollversammlung in der Schule sowie Supervision und Fortbildung von Lehrer*innen Gelegenheitsstrukturen dar, um moralisches Verstehen, die Differenzierung

des Urteilsvermögens und gemeinschaftliche Werte in der Schule zu fördern – vom Beginn der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe. Stets liegt der entsprechenden Diskussion moralischer Fragen die Differenzierung und Koordinierung der individuellen Perspektiven zugrunde (Selman 1984, Edelstein/Oser/Schuster 2001).

Eine Kultur schulischer Teilhabe, Lernen in Projekten, eine demokratische Schulkultur mit der Praxis basisdemokratischer Einrichtungen (z.B. Klassenrat) und der Förderung sozialen und bürgerschaftlichen Engagements in der Schule und in ihrem Umfeld stellen wirksame Gelegenheitsstrukturen zur Entfaltung einer konstruktivistischen Didaktik und zur Qualitätsentwicklung in Schulen dar (Edelstein/Frank/Sliwka 2009, Haan/Edelstein/Eikel 2007).

Demokratische und partizipatorische Strukturen fördern die Entwicklung kognitiver wie affektiver Aspekte der soziomoralischen Kompetenzen, denn die Perspektive des*der anderen muss einbezogen werden, um Beziehungen herzustellen, aufrechtzuerhalten oder wieder herzustellen, wenn legitime Ansprüche anderer verletzt wurden (Becker 2008). Zugleich entwickelt sich dabei die Qualität einer demokratischen Schulkultur, die sich, etwa nach Ausweis des „Deutschen Schulpreises“, als eine zentrale Bedingung der Entwicklung einer guten Schule erwiesen hat.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/moralischeerziehung

Nachhaltigkeit

„Unsere größte Herausforderung im 21. Jahrhundert ist es, die einstweilig noch abstrakte Idee einer nachhaltigen Entwicklung zur Realität für alle Menschen dieser Erde zu machen.“ (Kofi Annan)

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) führt Umweltbildung und entwicklungspolitische Bildung (Globales Lernen) in einem Konzept zusammen. Auf der Basis des Grundsatzes der Agenda 21 „Global denken – lokal handeln“ werden Unterrichtsinhalte konzipiert, die an den Lebens- und Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen ansetzen und sie davon ausgehend an globale Zusammenhänge und vernetzte Strukturen heranführen sollen. Zentral sind dabei die Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie, Soziales).

Dabei sind neue didaktische Ansätze notwendig, bei denen Kinder und Jugendliche an der Gestaltung und Auswahl von Unterrichtsthemen beteiligt werden (partizipativer Unterricht) und lernen, allein (autonomes Handeln) oder gemeinsam mit anderen (Handeln in heterogenen Gruppen) Lösungen im Sinne der nachhaltigen Entwicklung zu erarbeiten.

Ziel ist die Entwicklung von Gestaltungskompetenz, einem Kompetenzbündel, das Kinder und Jugendliche befähigt, komplexe Aufgaben und Probleme jetzt und in der Zukunft zu bewältigen.

Die Vereinten Nationen haben für die Zeit von 2005 bis 2014 eine Weltdekade der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausgerufen (<http://www.bne-portal.de>). Auf nationaler Ebene wurde u.a. 1999 das bundesweite fünfjährige Modellprogramm „21“ (Bildung für eine nachhaltige Entwicklung) von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ins Leben gerufen. Im August 2004 startete das vierjährige Folgeprojekt „Transfer-21“, in dem die erarbeiteten Konzepte und Erfahrungen an mindestens 10 % der Schulen in Deutschland auf breiter Basis eingeführt und in die schulische Regelpraxis integriert werden sollen.

Die Diskussion, was genau unter dem Konzept der Nachhaltigen Entwicklung (NE) zu verstehen ist, ist nicht abgeschlossen. Konsensfähig ist die bereits 1987 im sogenannten Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung vorgeschlagene Definition, in der unter NE eine Entwicklung verstanden wird, die den Bedürfnissen der aktuell lebenden Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen, zu gefährden.

Die Forderung, diese Entwicklung dauerhaft zu gestalten, gilt für alle Länder und Menschen. Die Möglichkeiten kommender Generationen sind durch Umweltzerstörung ebenso gefährdet wie durch Armut und Ungleichheit im Globalen Süden. Eine Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn sie dauerhaft umweltgerecht, sozial verträglich, wirtschaftlich tragfähig ist und die Mitbestimmung gesellschaftlich relevanter Gruppen fördert.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/nachhaltigkeit

Offener Unterricht

„Seitdem der Unterricht offen gestaltet wird, sind unsere Kinder motiviert und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen.“

Unterricht ist umso „offener“, je mehr Freiräume und Wahlmöglichkeiten er den Kindern und Jugendlichen eröffnet. Zu unterscheiden sind drei Begründungsstränge für eine Öffnung des Unterrichts. Analytisch können diese Begründungsstränge auch als Dimensionen von Unterricht beschrieben werden, die nebeneinander beachtet und in je unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt sein können. In der Entwicklung des Unterrichts von Personen, die um Öffnung bemüht sind, lässt sich aber oftmals ein Nacheinander beobachten, sodass die folgenden Dimensionen auch als Stufen interpretiert werden können (ausführlicher: Brügelmann 2005, Kap. 2, im Ansatz ähnlich, aber mit etwas anderen Akzenten: Peschel 2002, Bd. I):

1. Öffnung wird lernpsychologisch und didaktisch begründet als Antwort auf das Problem der Verschiedenheit durch den Anspruch der „Passung“ von Aufgaben im Unterricht und Entwicklungsstand des Kindes. Unterschiede zwischen Kindern beeinflussen in verschiedener Hinsicht den Erfolg beim Lernen. Eine „methodisch-organisatorische“ Öffnung des Unterrichts soll eine bessere Passung zwischen Anforderungen der Aufgaben und den Lernmöglichkeiten der einzelnen Kinder ermöglichen, auch wenn die Aufgaben selbst nicht offen gestaltet sind.
2. Öffnung wird erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch begründet durch eine konstruktivistische Sicht auf Lernen. Einen Schritt weiter also führt die Einsicht, dass Lernen eigenaktives Konstruieren bedeutet, nicht bloßes Kopieren von Lösungen. Jede neue Erfahrung wird vor dem Hintergrund der bereits entwickelten Vorstellungen und Deutungsmuster interpretiert, und die Bedeutsamkeit einer Erfahrung hat mit ihrem Bezug auf die alltägliche Lebenswelt der Kinder zu tun. Daraus folgt, dass es auch im Unterricht nicht bei der Wahl zwischen (geschlossenen) Aufgaben bleiben kann, sondern dass sich ihre Qualität ändern muss.
3. Nicht nur die Arbeitsbedingungen, auch die Aufgaben selbst müssen offen, d.h. anspruchsvoller werden, indem sie Raum für selbstständiges Denken und einen

inhaltlichen Bezug zu der Erfahrungswelt der Kinder eröffnen. Für eine „didaktisch-inhaltliche“ Öffnung des Unterrichts müssen Aufgaben, Aktivitäten und Situationen also auch inhaltlich Raum für individuelle Sichtweisen bieten.

4. Öffnung wird bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch begründet durch das Kriterium der Selbstständigkeit als Ziel und Bedingung schulischen Lernens.

In (1) und (2) wird bei aller Öffnung daran festgehalten, dass letztlich die Lehrer*innen, der Lehrplan oder das Schulbuch bestimmen, woran Kinder konkret arbeiten – entweder (siehe 1) festgelegt auf zu erwerbende Kenntnisse bzw. Fertigkeiten oder zumindest (siehe 2) als Vorgabe bestimmter Probleme oder Aufgabentypen. Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen beschränkt sich also auf inhaltliche und methodische Ideen für die Lösung von Aufgaben, die Entscheidung über die Aufgaben selbst bleibt der*dem Lehrer*in vorbehalten. Eine institutionelle „pädagogisch-politische“ Öffnung des Unterrichts bedeutet eine grundlegende Veränderung des Rollenverhältnisses. Die prinzipielle Annahme lautet: Soweit es nicht überzeugende Gründe für einen Eingriff gibt, hat jeder Mensch das Recht, seinen eigenen Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder (vgl. *UN-Kinderrechtskonvention von 1989*). In der reformpädagogischen Tradition waren es vor allem John Dewey (1964) und Janusz Korczak (1994), die dieses grundlegend andere Verständnis von Schule vorgedacht und erprobt haben (vgl. *zur historischen Einordnung und zur Bedeutung für die aktuelle Schulentwicklung: Flitner 1999, Kap. 5*).

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/offenerunterricht

Peer-Education

„Auf Augenhöhe lernt es sich leichter! Lernen Kinder und Jugendliche mit- und voneinander, erschließen sie sich Fähigkeiten und Wissen besser.“

Erziehung (Education) als wesentliche Komponente menschlicher Entwicklung beschreibt einen ganzheitlichen Bildungsprozess, der sich im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft vollzieht und niemals in Isolation geschieht. Vielmehr vollzieht sich Entwicklung in Abhängigkeit von und mit der Lebensumwelt. So beschreibt John Dewey 1916 in seinem Werk „Democracy and Education“ den hohen Stellenwert, der dem gemeinsamen Lernprozess zugewiesen wird: „Education is not an affair of ‚telling‘ and being told, but an active and constructive process“. In diesem Bildungsprozess haben Eltern, Gleichaltrige und „Ähnlich-Altrige“ (Peers) eine zentrale Bedeutung für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung (vgl. *Piaget 1954*). Mit zunehmendem Alter wächst dabei der Einfluss der Peers auf die Orientierungsmuster von Kindern und Jugendlichen: Welche Werte werden als wichtig erachtet? Welche Rolle spielen Bildung und Lernen? Welche Ziele werden angestrebt?

Peer-Education kann als Oberbegriff unterschiedlicher pädagogischer Ansätze beschrieben werden, die zum Ziel haben, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen zu stärken. Solche Ansätze beziehen sich sowohl auf das kooperative Lernen Gleichaltriger als auch auf altersübergreifende (crossage) Modelle, in denen Ältere (Jugendliche) Verantwortung für Jüngere übernehmen und diese über einen Zeitraum in ihrer Entwicklung begleiten. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb kognitiver Kompetenzen, sondern um die Stärkung des Individuums in seiner ganzheitlichen Entwicklung: „[...] insofern bedeutet Peer-Education den Aufbau eines Angebots gegenseitiger Unterstützung und Hilfe [...] durch Gleichaltrige“ (*Nörber 2003*). Dabei spielen sowohl kognitive Kompetenzen eine Rolle als auch der Erwerb sozialer und moralischer Kompetenzen, die im Konzept der Peer-Education miteinander verschränkt sind:

Hinter dem Prinzip steht die Erkenntnis, dass Menschen besser lernen, wenn sie dabei von Personen unterstützt und angeleitet werden, die ihrer eigenen Lebenswelt näherstehen (Peers). Kinder erfahren Interesse, Solidarität und Unterstützung von Älteren, die

ihnen positive Lernerlebnisse vermitteln, was wiederum gesteigerte Lernmotivation zur Folge hat. Ältere erleben dabei Anerkennung und Wertschätzung durch Jüngere. Sie lernen für sich, indem sie anderen etwas erfahrbar machen und diese ermutigen.

Entwickelt und formal eingesetzt werden (unterschiedliche) Konzepte von Peer-Education, deren praktische Ansätze auf den Ergebnissen empirischer Studien beruhen, die die Bedeutung und den positiven Einfluss der Peer-Group hervorheben (vgl. Nörber 2003), verstärkt seit den 1960er Jahren. Solche Ansätze wurden in ihren Anfängen vor allem im Gesundheitsbereich eingesetzt und beruhen auf der Annahme, dass Jugendliche eher voneinander lernen und sich gegenseitig imitieren bzw. positiv stärken können (vgl. Bandura 1963).

Heute finden sich Peer-Education-Programme in zahlreichen Formen und Facetten wieder: als Handlungsstrategien in einzelnen Schulen, als übergreifende Schulentwicklungsplattform, z.B. das Buddy-Programm, als Vernetzungsperspektive in und zwischen Schulen mit dem Fokus des Mit- und Voneinander-Lernens (www.bildungsbande.de), als Pat*innen- sowie Mentoringprojekt (www.rockyourlife.de). Alle diese unterschiedlichen Programme greifen Ansätze der Peer-Education auf und fokussieren unterschiedliche Aspekte aus entwicklungspsychologischer, lerntheoretischer und lebensweltorientierter Sicht.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/peereducation

Politische Bildung

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht.“
(Kurt Gerhard Fischer)

Menschen sind anthropologisch aufeinander angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Politische Bildung fragt existentiell danach, wie verschiedene Menschen lernen können, in Würde, Frieden und Freiheit zusammenzuleben. Um politisches Lernen zu ermöglichen, muss zwischen Politik im weiteren sowie im engeren Sinne unterschieden werden. Ein wesentliches Anliegen der Demokratiepädagogik ist es, soziales, gesellschaftliches und politisches Lernen sinnhaft zu verbinden. Das Erleben

von Selbstwirksamkeit in sozialen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen ist ein entscheidendes Moment politischen Lernens.

Das daraus resultierende Erfordernis, demokratische politische Bildung zu ermöglichen, zielt auf Mündigkeit durch Emanzipation, Aufklärung und Ideologiekritik. Der „Beutelsbacher Konsens“ (1976) sowie das „Magdeburger Manifest der Demokratiepädagogik“ (2005) formulieren Kriterien professionellen politisch bildenden Handelns. Dieses fördert vor allem Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, politische Urteilskraft und Partizipationsfähigkeit sowie politischen Handlungswillen.

Die Globalisierung in der Weltrisikogesellschaft trägt zur Ausdifferenzierung der Zielhorizonte politischer Bildung auf lokaler, nationaler, europäischer und weltbürgerlicher Ebene bei. Ein kosmopolitisches Bürger*innenmodell schätzt die Differenzen zwischen Menschen und erkennt die universellen Menschenrechte voraussetzungslos als Grundlage politischen sowie pädagogischen Denkens und Handelns an.

Politikbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte werden im gesamten Lebenslauf in informellen und formellen, latenten und manifesten Sozialisationsprozessen erworben. Unpolitische Kinder und Jugendliche kann es deshalb ebenso wenig geben wie unpolitische Erwachsene. Um generationenspezifische sowie entwicklungsbedingte Gesellschafts- und Politikvorstellungen verstehen zu können, benötigen politische Bildner*innen eine professionelle diagnostische Kompetenz.

Kinder und Jugendliche befürworten demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten und möchten sich sozial wie gesellschaftlich engagieren. Eine dringende Aufgabe von Demokratiepädagogik und politischer Bildung ist es deshalb, „entgegenkommende Lebensformen“ (Jürgen Habermas) zu schaffen, die politische Selbstwirksamkeit ermöglichen.

Politische Bildung fördert demokratiebezogene Kompetenzen mündiger Bürger*innen. Abstraktes und systemisches Denken sowie konsequenter Einbezug von Alternativen sind die Voraussetzungen für eine kontextspezifische gesellschaftliche Urteils- und Handlungskompetenz und das Verständnis von Institutionen, Gesetzen und Wirkungszusammenhängen.

Demokratische Politik ist liberal, offen, konfliktr​chtig – und gerade deshalb keinesfalls beliebig. Politische Bildung tr​gt dazu bei, j​ngere Generationen auf die Erneuerung einer gemeinsam geteilten Welt vorzubereiten. Dem widerspricht es, Kinder und Jugendliche f​r die politischen Interessen der Erwachsenen zu funktionalisieren.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/politischebildung

Projektlernen

„Wer hohe T​rme bauen will, muss lange beim Fundament verweilen.“
(Josef Anton Bruckner)

Das Lernen in Projekten ist eine besondere Grundform des Lernens. Es gibt sie mittlerweile in schulischen und au​ersulischen Bildungseinrichtungen von der Kindertagesst​tte bis zur Erwachsenenbildung. Projekte zeichnen sich aus durch ihren experimentellen Charakter als „offene“ Lernform (H​nssel 1999). Die spezifische Auspr​gung dieser Grundform des Lernens in der Schule hei​t Projektunterricht oder – oft zutreffender bzw. „ehrlicher“ – projektorientierter Unterricht.

Projektthemen kn​pfen an „echten“ Fragen der Beteiligten an und ber​cksichtigen deren Erkenntnis- und Gestaltungsw​nsche. Sie sind in diesem Sinne erfahrungs-, problem- und lebensweltorientiert. Sie k​nnen von F​chern ausgehen, sind aber in der Regel f​cher​bergreifend und mehrperspektivisch angelegt. Alle Beteiligten sind aktiv. Sie einigen sich auf eine Forschungsfrage, verst​ndigen sich ​ber den Weg zur L​sung, entwickeln gemeinsam einen Plan und handeln danach. Lernformen wie Lehrg​nge und Trainings werden dort eingesetzt, wo sie f​r die und bei der Realisierung des jeweiligen Vorhabens gebraucht werden.

Prozess und Produkt, Weg und Ziel sind im Projekt gleich wichtig f​r das Lernen. Gelernt wird im Handeln, genauer: learning by thinking about what we are doing. Die knappste Formulierung in diesem Zusammenhang stammt von John Dewey, der von „reflective experience“ (etwa: „denkende Erfahrung“) spricht und damit auf die f​r erfolgreiches Lernen notwendige Verbindung von Reflexion und Handeln verweist.

Lernen wird in diesem Ansatz als von produktiver Irritation ausgehende, laufende Rekonstruktion der eigenen Erfahrung in der Auseinandersetzung mit der Realit​t betrachtet (Bastian u.a. 1997).

Mit Blick auf die Leitziele und angestrebten Produkte lassen sich idealtypisch zwei Projektarten unterscheiden, die in der Praxis in vielf​ltigen Mischungen und Varianten vorkommen:

- Projekte, die vorrangig auf das bessere Verst​ndnis komplexer Zusammenh​nge, also auf Orientierungswissen ausgerichtet sind.
- Projekte, die vorrangig auf direkte praktische Probleml​sung oder Gestaltung ausgerichtet sind.

Das besondere Potential des Lernens in Projekten f​r die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen ist in allen Varianten offensichtlich:

- Das Aufgreifen „echter“, individuell und sozial relevanter Fragen und Probleme als Lernanlass beg​nstigt die Entwicklung von Verantwortungsbereitschaft f​r eine als sinnvoll empfundene Aufgabe.
- Die dialogische Problembearbeitung in der Projektgruppe beg​nstigt die Entwicklung von sozialer Kompetenz und Teamf​higkeit.
- Die Pr​sentation der gefundenen Ergebnisse vor einer ​ffentlichkeit beg​nstigt die Entwicklung kommunikativer Kompetenz f​r ​ffentliche Rede und Diskussion.

In summa: Das Lernen in Projekten entspricht als Sozialform der politischen Figur einer Gruppe m​ndiger B​rger*innen, die versuchen, ihre Verh​ltnisse selbstst​ndig und gemeinsam zu gestalten. Schulen und zivilgesellschaftliche Bildungsinstitutionen und -initiativen, die eine Projektkultur mit diesem Selbstverst​ndnis pflegen, sorgen daf​r, dass Demokratie als Lebensform gelernt werden, als Gesellschaftsform lebendig bleiben und damit auch als Regierungsform dauerhaft funktionieren kann.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/projektlernen

„Durch die Rituale in unserer Klasse fühlen wir uns wohl und geborgen und können angstfreier lernen.“

Mit dem Begriff „Ritual“ wurde ursprünglich ein religiöser Brauch bezeichnet, der bestimmte Sprachformeln, Gesten und Handlungen in einer ihm eigenen Ordnung umfasst. Rituale bestimmten in der Vergangenheit die individuellen Lebensübergänge (z.B. Hochzeit, Tod), die Gemeinschaftsaktivitäten (z.B. Jagd) und die jahreszeitlichen Übergänge (z.B. Sonnenwendfeiern, Frühlingsfeste). Durch den Missbrauch von Ritualen in der Zeit der Nationalsozialismus wurden diese vor allem durch die 68er-Generation aufgrund des entmündigenden Charakters und der Manipulation des*der Einzelnen zunächst zurückgedrängt. Durch die demokratische Entwicklung der Gesellschaft erleben Rituale heute vor allem auch in der allgemeinpädagogischen und religionspädagogischen Diskussion eine Renaissance.

Rituale haben verschiedene Funktionen:

- Rituale wirken durch ihre Symbolhandlungen als Signal und werden durch alle Beteiligten sofort verstanden.
- Sie strukturieren den zeitlichen Ablauf eines Tages ebenso wie den Ablauf des Jahres und bilden Eckpunkte von Lebensphasen.
- Rituale fördern die Entwicklung von sozialer Kompetenz in der Gruppe ebenso wie die Integration. Sie sprechen den ganzen Menschen an und geben dabei Sicherheit, reduzieren den Entscheidungsdruck und fördern die Konzentration.
- Rituale haben eine Dynamik, sollten nie aufgezwungen werden und sich im Laufe der Zeit weiterentwickeln und verändern.

Rituale sind auf freiwilligen, angstfreien Konsens angelegt und entfalten immer auch eine bestimmte Symbolkraft, die von den Beteiligten sofort verstanden wird und über den reinen Sachzweck hinaus funktioniert. Zum Beispiel ist ein Morgenkreis nicht nur eine Gesprächsrunde, in der Sachinformationen ausgetauscht werden, sondern auch eine symbolische Handlung, die allen Beteiligten Zusammengehörigkeit vermittelt.

Eine demokratische Lernkultur praktiziert bewusst solche Rituale und erzeugt dadurch Kontinuität und Vertrautheit in einer Gemeinschaft.

Für Kinder und Jugendliche sind die gemeinschaftsstiftenden Funktionen vertrauter Rituale äußerst wichtig. Sie stellen ordnungs- und orientierungsbildende Strukturen her und ebnen den Weg zum sozialen Engagement und zur Beteiligung.

Rituale sind schrittweise einzuüben und regelmäßig zu praktizieren. Dabei sind interaktive Strukturen und kindliche Variationen wichtige Aspekte. Im Hinblick auf die Demokratiepädagogik in Schulen beziehen sich Rituale auf

- Arbeitssituationen: Gesprächsrituale, Morgenkreis, Klassenrat, Phasen des Rhythmisierens etc.,
- das Zusammenleben: Anerkennungsrunde, sich wiederholende Feiern, Schulversprechen, Schulvollversammlung etc.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/rituale

Schüler*innenparlament

„Wir wollen, dass unsere Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen. Entscheidungen, die wir als Lehrkräfte getroffen haben, sollen ihnen nicht einfach ‚übergestülpt‘ werden. Die Kinder sollen spüren, dass ihre Meinung wichtig ist. Egal, ob es um den Zeitplan auf dem Fußballplatz geht, ein Aquarium oder darum, wie auf dem Schulhof die Pflanzen gepflegt und geschützt werden. Das Schüler*innenparlament redet und entscheidet immer mit. So lernen Kinder, wie Demokratie funktioniert und mehrheitlich gefasste Beschlüsse zu akzeptieren. Der Respekt vor den Mitschüler*innen, selbst wenn sie jünger sind oder eine andere Meinung vertreten, will gelernt sein. Wer Respekt erwartet, muss sich respektvoll verhalten.“ (Schulleiter der Astrid-Lindgren-Grundschule, Berlin)

Das Schüler*innenparlament gewährleistet das Mitspracherecht und die Mitverantwortung der Schüler*innenschaft in der Schule und bietet die Möglichkeit der Interaktion mit der Erwachsenenwelt. Es ist ein Gremium, das über die Schule hinaus die Lebens-

welt mitgestaltet und Mitverantwortung für eine positive Entwicklung trägt. Beteiligte in einem Schüler*innenparlament erfahren, was es heißt, selbstbestimmt zu handeln, lernen ihre eigenen Interessen zu artikulieren, werden in ihrer Kritik- und Kommunikationsfähigkeit geschult und entwickeln Zivilcourage sowie die Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Das Schüler*innenparlament setzt sich dabei aus Delegierten aller Klassen zusammen und tagt zu einem regelmäßigen, festgesetzten Zeitpunkt. Ähnlich wie im Klassenrat werden auch im Schüler*innenparlament Verantwortliche gewählt und tragen Sorge für die Durchführung der Sitzungen. Dabei geht es z.B. um die Leitung/Moderation der jeweiligen Sitzung und ihren geregelten Ablauf (Redeliste, Protokoll etc.).

- Längerfristig sollte ein Schüler*innenparlament in bestehende Gremienstrukturen wie die Schüler*innenvertretung (SV) eingegliedert werden oder die SV ersetzen.
- Die funktionierende Kommunikation zwischen den Klassen und dem Schüler*innenparlament ist Voraussetzung für den Erfolg. So können z.B. Tagesordnungspunkte von jeder Klasse beantragt werden, aber auch die Rückmeldung vom Schüler*innenparlament sollte ein fester Tagesordnungspunkt in der Klassenratsstunde sein.
- Auch in den Konferenzen der Lehrkräfte bzw. in der Schulkonferenz sollte aus dem Schüler*innenparlament regelmäßig berichtet werden. Die Schulkonferenz sollte festlegen, in welcher Form die Entscheidungen des Schüler*innenparlaments umgesetzt werden und wann das Schüler*innenparlament an seine „Grenzen“ stößt. Nur klare Rahmenbedingungen sind erfolgversprechend für die nachhaltige Einrichtung des Schüler*innenparlaments.
- Die hier geäußerten Wünsche, Ideen und Anregungen der Kinder und Jugendlichen sollen in gleichberechtigter Weise in das Schulleben einfließen. Dies gilt nicht nur für die unterrichtsferne Themen wie Toiletten, Aufsichten und Feste, sondern auch für unterrichtsbezogene wie u.a. Projekte, Lernmöglichkeiten und Benotungsverfahren.
- Das Schüler*innenparlament sollte autonom über ein finanzielles Budget entscheiden können, das jährlich festgelegt wird.
- Das Schüler*innenparlament sollte auch die Möglichkeit erhalten, mit seiner Arbeit in den Stadtteil hineinzuwirken, um diese Mitwirkungsmöglichkeiten ebenso kennenzulernen und die schulischen Lernfelder um den sozialen Nahraum zu erweitern.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/schuelerparlament

Schulentwicklung, demokratische

„Man weiß nie, was daraus wird, wenn die Dinge verändert werden. Aber weiß man denn, was daraus wird, wenn sie nicht verändert werden?“ (Elias Canetti)

Alle Schulen entwickeln sich, der Terminus der Schulentwicklung bezeichnet jedoch einen systematischen, zielgerichteten, selbstreflexiven und für die Bildungsprozesse der Schüler*innen funktionalen Entwicklungsprozess von einem Ist-Zustand hin zu einer Professionalisierung der schulischen Prozesse. Das Ziel von Schulentwicklung ist die (qualitative) Verbesserung von Schule und formellem Lernen. Demokratisch verfasste Schulentwicklung zielt im Besonderen auf einen demokratisch, partizipativ und inklusiv gestalteten Entwicklungsprozess.

Nach Hans-Günter Rolff ist Schulentwicklung „eine Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung“ (Rolff 2000, S. 14). Auf der Mikroebene gedacht sind hierbei folgende Stichworte wichtig:

- Personalentwicklung
- Unterrichtsentwicklung (wird zunehmend im Rahmen von Inklusion durch Lernentwicklung ersetzt)
- Teamentwicklung
- Organisationsentwicklung
- Leitbildung der Schule
- Schulprogramm
- Institutionelles Lernen
- Lernende Organisation und Projektmanagement

Dabei basiert die systemische Schulentwicklung auf der Vorstellung, dass sich das System einer Schule immer dann ändert, wenn sich auch in den Subsystemen von Lehrer*innen und Schüler*innenschaft, Unterricht und Organisation etwas verändert.

Es gibt allerdings keine lineare Kausalkette von Ursache und Wirkung, sondern Wechselwirkungen im System.

Demokratische Schulentwicklung unterstützt Kinder und Jugendliche auch darin, die Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte in der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform einzufordern (Empowerment).

Schulentwicklung kann nicht von außen angeordnet werden, aber sie ist stets zu ermöglichen. Dabei ist ein demokratisch verfasstes Schulmanagement mit folgender inner-schulischer Vorgehensweise wichtig:

- ein partizipatives Vorgehen: Allen schulischen Akteur*innen wird ermöglicht, am Schulentwicklungsprozess teilzuhaben. Insbesondere die von Kindern und Jugendlichen ausgehenden Impulse zur Veränderung und Innovation werden anerkannt und unterstützt.
- ein demokratisches Vorgehen: Es werden Verfahren zur Schulentwicklung entwickelt, die eine Verantwortungsübernahme aller Beteiligten garantieren.

Ein nützliches Instrument hierzu ist ein Audit, ein kommunikatives Verfahren zur systematischen Qualitätsentwicklung und -verbesserung durch Selbstbewertung und Begutachtung von außen anhand eines Kriterienkatalogs, an dem alle Gruppen in der Schule beteiligt sind. Aufbauend auf den Ergebnissen des Audits können Zukunfts- und Ideenwerkstätten, Open-Space-Veranstaltungen oder sogenannte „Wir-Werkstätten“ Kernpunkte in der Entwicklungsarbeit werden. Wir-Werkstätten setzen als Methode unter Zuhilfenahme von wertschätzenden Fragen bei den Stärken einer Schule an, die dann zu konkreten Projekten weiterentwickelt werden. Kontinuität und Geduld sind wichtige Begleiter in dieser Phase des Schulentwicklungsprozesses. Die auftretenden Fortschritte einer Schulentwicklung werden in bestimmten Abständen von allen inner-schulischen Gruppen und externen Prozessbegleiter*innen gemeinsam begutachtet. Schule wird zu einer demokratischen Einrichtung.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/schulentwicklung

Schulkultur, demokratische

„Wenn man eine Schule betritt und die ersten Kinder bzw. Lehrkräfte trifft, spürt man sofort den Geist der Schule und deren Schulkultur.“ (Europäische Kommission 2007)

Eine demokratische Schulkultur ist durch demokratische Werte und Kommunikationsformen geprägt. Sie bietet allen Beteiligten vielfältige Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung in bedeutsamen Fragen und Themen. Anerkennung, Partizipation und Verantwortung, Bildungsgerechtigkeit sowie Toleranz bilden Leitorientierungen für die schulische Praxis und für die Schulentwicklung. Unterricht, Projekte und Schulleben bieten den Schüler*innen Gelegenheiten, die Heterogenität und Vielfalt von Lebensformen und Überzeugungen kennen und wertschätzen zu lernen.

Die Schule verfügt über ein demokratiepädagogisches Konzept zur Inklusion. Sie bindet alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit hinsichtlich Alter, Geschlecht, Sprache, Behinderung, sozioökonomischem Status, Kultur und besonderer Begabung ein. Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten, Bedürfnisse und Interessen werden reflektiert und thematisch berücksichtigt.

Demokratische Schulen verfügen über ein institutionell verankertes Verfahren zur konstruktiven Konfliktbearbeitung bzw. zur Mediation, das von allen Kindern und Lehrkräften und vom pädagogischem Fachpersonal als Teil der Schulkultur wahrgenommen wird.

Die Mitsprache von Kindern, Lehrkräften und Eltern bei allen Themen und Fragen, die ihre Belange betreffen, wird durch institutionalisierte Beteiligungsstrukturen unterstützt. An der Schule gibt es eine aktive Schüler*innenvertretung, deren Arbeit von allen Beteiligtegruppen ernst genommen und gefördert wird. Schüler*innenprojekte und -initiativen sowie aktives Engagement werden angeregt, gefördert und unterstützt.

Die Schule praktiziert Rituale der Anerkennung von Arbeitsergebnissen sowohl in den Lerngruppen wie in der Schulöffentlichkeit. Demokratiepädagogische Konzepte, Instrumente und Methoden sind fest im Unterrichts- und Schulalltag verankert (z.B. Klassenrat, Jahrgangversammlung, Schüler*innenparlament, Aushandlungsrunden, Gerechte Gemeinschaft [just community], Demokratisches Sprechen). Der (ganztägige) Schulalltag

ist geprägt von einer lernförderlichen Rhythmisierung und von Wahlmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen (Zeiten, Lernorte, Lernformen etc.). In der ästhetischen und architektonisch-räumlichen Gestaltung der Schule wird der demokratische Anspruch deutlich (Transparenz/Offenheit/Gesprächsmöglichkeiten).

Demokratische Schulentwicklung zielt auf die Öffnung der Schule zum gesellschaftlichen Umfeld. Die Schule ist in die lokale und regionale Bildungslandschaft eingebunden und strebt die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen wie zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, sozialen Einrichtungen, verschiedenen Bildungseinrichtungen und Unternehmen an. Demokratische Schulen pflegen eine enge Partnerschaft mit Träger*innen der Jugendarbeit und der Jugendhilfe, in die auch deren eigenständige Ansätze einfließen. Ziel der institutionellen Öffnung ist die Pflege von Kooperationen und externen Partner*innen, um gemeinsam demokratiebezogene Ziele in Schule, Kommune und Gesellschaft zu realisieren. Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen werden genutzt, um externe Erfahrungs- und Lernfelder zu erschließen, die Auseinandersetzung mit authentischen gesellschaftlichen Herausforderungen und die gesellschaftliche Beteiligung zu fördern. Der interkulturelle Austausch und der interreligiöse Dialog werden durch die Kooperationen und die Öffnung der Schule gefördert.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/schulkultur

Selbstwirksamkeit

„Durch das Vertrauen und die Anerkennung, die mir entgegengebracht wurden, fühlte ich mich geachtet, hatte dadurch mehr Selbstvertrauen und konnte schwierige Aufgaben lösen.“

Das Leben in demokratischen Gesellschaften fordert von Menschen Partizipation und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Verantwortungsübernahme ist eine Grundvoraussetzung für den Zusammenhalt in demokratischen Gesellschaften, denn Demokratie „verpflichtet Individuen zu verantwortlichem Handeln“ (W. Edelstein 2007). Was motiviert Menschen dazu, Verantwortung zu übernehmen? Wie entsteht verantwortungsbewusstes Handeln und welche Rolle nimmt dabei die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ein?

Selbstwirksamkeit ist eine Grundvoraussetzung für Verantwortungsübernahme, weil sie Menschen zur Partizipation bzw. zu bürgerschaftlichem Engagement motiviert: Selbstwirksamkeit gilt „als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung geht auf den Psychologen Albert Bandura zurück, der in seiner um 1970 entwickelten sozial-kognitiven Lerntheorie den Zusammenhang vom Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (die eigene Kompetenz) mit der Gewissheit etwas „bewirken“ zu können, also gezielt Einfluss auf die Welt nehmen zu können, verdeutlicht (vgl. Bandura 1977, 1994).

Wenn die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die individuelle Grundvoraussetzung für das Engagement und die Verantwortungsübernahme von Menschen ist, folgt daraus, dass Schulen Lernerfahrungen schaffen müssen, in denen Schüler*innen eigenverantwortlich handeln, für dieses Handeln Verantwortung übernehmen und sich beim Blick auf die Ergebnisse als selbstwirksam erfahren.

Eigenständiges Handeln mit dem Bewusstsein der eigenen Wirksamkeit ist aber nicht gleichzusetzen mit isoliertem Handeln; Selbstkompetenz zielt auf das individuelle, verantwortungsbewusste Handeln in gemeinschaftlicher Praxis. Eigenständiges, autonomes Handeln setzt ein hohes Maß an sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, die im Schulalltag insbesondere durch Projektlernen sowie durch soziales Handeln bzw. Engagement im sozialen Umfeld vermittelt und erprobt werden können. Im Hinblick auf diese Anforderungen muss die Schule Gelegenheiten für selbstständiges Handeln initiieren: Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeit können besonders gut in Projekten erprobt werden, in deren Rahmen soziales Verstehen und moralisches Urteilen benötigt werden – mit Inhalten und Zielen, die zu sozial verantwortlichem Handeln motivieren.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/selbstwirksamkeit

Soziales Lernen

„Soziale Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen.“ (Europäische Kommission 2007)

Traditionell gesehen ist die Familie der primäre Ort, an dem soziale Kompetenz gelernt wird. In den letzten Jahren wird die Entwicklung sozialer Kompetenz jedoch auch als Bildungs- und Erziehungsziel in Schule angesehen. Dabei wird unter sozialer Kompetenz die Kenntnis und Anwendung von angemessenem Interaktionsverhalten in sozialen Situationen verstanden.

Mit Sozialem Lernen bezeichnet man die Entwicklung von sozialen Kompetenzen. Dies passiert ungeplant und unbewusst in der Begegnung (täglich), es kann ungeplant und bewusst vonstattengehen (Selbstreflexion, Gespräche mit anderen) oder geplant und bewusst geschehen (in Trainingsmaßnahmen, Kursen, Sozialen Trainingsstunden in der Schule usw.). Maximal gefördert bzw. angeleitet wird das Lernen von Einzelnen oder einer Gruppe immer dann, wenn der Lernprozess verantwortlich mitgestaltet werden kann.

Der Begriff des Sozialen Lernens beinhaltet zwei Aspekte: Zum einen ist das Soziale das Objekt des Lernens, zum anderen ist es auch die Art und Weise, wie soziales Verhalten gelernt werden soll. Die Orientierung an den Grund- und Menschenrechten bildet die Grundlage für das Soziale Lernen. Folgende Bereiche werden beim Sozialen Lernen berücksichtigt:

- Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen entwickeln
- Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Empathie entwickeln
- Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung entwickeln
- Unterschiede wahrnehmen und achten
- Kommunikationsfähigkeit entwickeln
- Kooperationsfähigkeit entwickeln

- Fähigkeit zu konstruktiver Konfliktbewältigung entwickeln
- Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit stärken und Verantwortung übernehmen

Mittlerweile gibt es eine Fülle von Fachliteratur und Programmen für Grund- und Oberschulen zur Förderung sozialer Kompetenzen.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/sozialeslernen

UN-Kinderrechtskonvention

„Den Kindern weltweit eine Stimme geben!“

Die Achtung der Menschenrechte ist die Basis demokratischen Zusammenlebens. Menschenrechtsbildung und demokratiepolitische Bildung gehören untrennbar zusammen: Ihr gemeinsames Ziel ist die Förderung demokratischen Wissens, demokratischer Kompetenzen und die Ermöglichung eines Lebens in der Demokratie – verstanden als innerer Wert und äußeres System. Die Sensibilisierung von Kindern für ihre Rechte sollte deshalb so früh wie möglich beginnen. Dabei bildet die UN-Kinderrechtskonvention die wichtigste Grundlage.

Die Kinderrechtskonvention wurde am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und inzwischen von nahezu allen Staaten der Welt ratifiziert. Sie hält unveräußerliche Menschenrechte fest, die für alle jungen Menschen von Geburt an bis zum Abschluss ihres 18. Lebensjahres gelten (daher kann man auch von Kinder- und Jugendrechten sprechen). Drei Grundanliegen prägen den Charakter der Konvention: Die rechtliche Sicherung von Schutz, Förderung und Partizipation der Kinder. Die Konvention erkennt Kinder als eigenständige Rechtssubjekte an und bestätigt ihr Recht, die eigene Entwicklung altersgemäß mitzubestimmen.

In Deutschland trat die UN-Kinderrechtskonvention am 5. April 1992 bindend in Kraft. Eine völkerrechtlich wirksame Vorbehaltserklärung, die nach Gesetzesänderungen nur noch das Ausländerrecht und die unmittelbare Anwendung der Konvention in Deutschland betraf, wurde erst im Jahr 2010 zurückgenommen. Die Bundesrepublik Deutschland hat damit die letzten Zweifel daran beseitigt, dass die Konvention voll umzusetzen

ist, und zwar für alle Kinder (Art. 2). Sie muss nun endlich „alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen“ ergreifen, um die Kinderrechte uneingeschränkt zu gewährleisten (Art. 4).

Obwohl die Bekanntmachung der Konvention verbindlich festgeschrieben ist (Art. 42), wissen immer noch viele Kinder und Jugendliche nicht, welche Rechte sie haben und wie sie aktiv für deren Umsetzung eintreten können. Auch Erwachsene müssen die Kinderrechte kennen, damit sie als Eltern, Pädagog*innen, Fachkräfte, Politiker*innen und zivilgesellschaftliche Akteur*innen auf der Basis der Kinderrechte „entgegenkommende Verhältnisse“ für Kinder und Jugendliche schaffen können. Schul- und Jugendbildung sollten hier die besondere Verantwortung der konsequenten Bekanntmachung wahrnehmen – durch Arbeit in Projekten oder im Unterricht.

Eine Erklärung der Kultusminister*innenkonferenz hebt die besondere Bedeutung der Kinderrechtskonvention für die Institution Schule hervor. Ihre Bekanntmachung sowie die Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen Werten wie Menschenwürde, Toleranz, Freiheit und Selbstbestimmung werden darin explizit als Aufgabe von Schule formuliert. Auch die Jugendminister*innenkonferenz würdigt die Kinderrechtskonvention und sieht in ihrer Umsetzung ein zentrales kinder- und jugendpolitisches Anliegen.

Im öffentlichen Diskurs um Kinderrechte werden in Bezug auf deren Umsetzung in Deutschland hauptsächlich die mangelnde Beteiligung von Kindern, die fehlende Chancengleichheit im Bildungssystem und die zunehmende Kinderarmut problematisiert. Aber auch in anderen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen hat die UN-Kinderrechtskonvention noch nicht ausreichend Eingang gefunden. Sie schafft zwar das völkerrechtliche Fundament für die Umsetzungen von Kinderrechten. Für ihre tatsächliche Verwirklichung innerhalb der Gesellschaft sind jedoch Staaten, Organisationen und nicht zuletzt jede*r Einzelne verantwortlich.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/un-kinderrechtskonvention

Urteilsbildung

„Die Fähigkeit des Menschen, begründete Urteile zu treffen und sich davon leiten zu lassen, ermöglicht Freiheit des eigenen Denkens, gegenüber den eigenen Emotionen und in der eigenen Lebensgestaltung.“

Die Urteilsbildung trägt zur Identität der eigenen Person und ihrer Fähigkeit zur Teilhabe an den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen bei. Die Fähigkeit des Menschen, eigene Gründe zu haben, kennzeichnet in anthropologischer Hinsicht den Menschen als handelndes Wesen. Deshalb kulminieren in der Urteilsbildung die zentralen Ziele schulischer Bildung.

In der Urteilsbildung sind sachliche und moralische Dimensionen verbunden. Sie enthält kognitive und emotionale Anteile. Bei der moralischen Urteilsbildung haben Jean Piaget und Lawrence Kohlberg die kognitiven Anteile in den Mittelpunkt der Analyse gerückt, heute dagegen richtet sich die Forschung verstärkt auf den Anteil von Intuition und Emotion an der moralischen Urteilsbildung.

Aber Emotion und Kognition sind aneinandergebunden. So kann z.B. eine moralische Empörung nur auf der Grundlage eines kognitiven Wertbezugs entstehen. Ebenso sind sachliche und moralische Dimensionen aneinandergebunden. Denn z.B. basiert eine zweckrationale Urteilsbildung auch auf Werten, da ihre Ziele und Zwecke begründungspflichtig sind und die Begründungen letztlich auch auf Werten beruhen.

Diese Zusammenhänge machen eine theoretische Konzeptionalisierung zum Zwecke der Förderung in der Schule schwierig. In der aktuellen Diskussion wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das folgende Komponenten enthält: Wahrnehmung der moralischen Relevanz einer Handlungssituation, Bewusstmachen der eigenen Einstellungen und Gefühle, Analyse der Sachverhalte und Reflexion der Folgen, ethisches Basiswissen, Perspektivenwechsel (Empathie und Mitempfinden), Argumentieren und Begründen sowie Entscheiden (in Anlehnung an Reitzert & Hößle, die ihr Kompetenzmodell allerdings domänenspezifisch verstehen).

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/urteilsbildung

Urteilsfähigkeit

„Analysefähigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit sind für eine demokratische Gesellschaft zentral, weil diese nur durch urteils- und handlungsfähige Menschen existiert.“

Die Fähigkeit des Menschen, begründete Urteile zu treffen und sich von ihnen leiten zu lassen, ist eine zentrale Voraussetzung für die Freiheit des eigenen Denkens und Handelns wie auch der eigenen Lebensgestaltung, für die Autonomie gegenüber der Gesellschaft, aber auch den eigenen Emotionen. Die Urteilsfähigkeit trägt zur Identitätsbildung bei und ermöglicht die Teilhabe an der Gestaltung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. In anthropologischer Hinsicht kennzeichnet die Urteilsfähigkeit den Menschen als handelndes Wesen (vgl. *Monika Keller 2005*). In ihr kulminieren zentrale Ziele schulischer Bildung. Urteilsfähigkeit ist eng verknüpft mit der Analysefähigkeit und Handlungsfähigkeit, orientiert an der regulativen Idee der Mündigkeit. Sie sind für eine demokratische Gesellschaft zentral, weil diese nur durch urteils- und handlungsfähige Menschen existieren kann.

- Urteilsfähigkeit in der Demokratiepädagogik und politischen Bildung:

Urteilsfähigkeit ist im Modell der Demokratiekompetenz im Service-Learning (siehe Lernen durch Engagement in diesem Heft) verankert, das alle Dimensionen von Demokratiekompetenz erfasst. Voraussetzungen, Bedingungen und spezifische Faktoren von Urteilsfähigkeit, z.B. informierte Offenheit und analytische Denkweise, reflektierte Selbsterkenntnis, Toleranz für Mehrdeutigkeit und Unsicherheit, Anerkennung demokratischer Prinzipien sowie Demokratiekonzepte, sind in den drei Bereichen des Modells – Einstellungen und Werte, praktische Handlungsfähigkeiten, Wissen und kritisches Denken – integriert.

Der Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Themenfeld Demokratiebildung im Lehrplan in Berlin und Brandenburg, der hier als Beispiel für offizielle länderspezifische Konkretisierungen stehen soll, hat zwar eine eigene Dimension „Urteilen“ neben den Dimensionen „Analysieren“ sowie „Kommunizieren“ und „Handeln“, die Ausführungen der Teilkompetenzen erfassen die Urteilsfähigkeit aber nicht systematisch. Konkret angesprochen werden Selbstreflexion und eine werteorientierte Beurteilung.

Politische Urteilsfähigkeit im engeren Sinne ist im vorherrschenden Modell der Politikkompetenz (*Detjen et al. 2010*) eine zentrale Dimension, die mit den weiteren Dimensionen Fachwissen, politische Handlungsfähigkeit, politische Einstellungen und Motivation eng verbunden ist. Sie wird für den Politikunterricht in fünf Urteilsarten differenziert (Feststellungsurteil, Erweiterungsurteil, Werturteil, Entscheidungsurteil und Gestaltungsurteil).

- Moralische Urteilsfähigkeit:

Der Psychologe Lawrence Kohlberg hat ein Stufenmodell für die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit entwickelt. Er unterscheidet darin drei Ebenen – das präkonventionelle, das konventionelle und das postkonventionelle Niveau –, die wiederum in jeweils zwei Stufen unterteilt sind. Die Stufen sind die Orientierung am eigenen Wohlergehen, an Gehorsam und an der Unterordnung unter Stärkere und die Orientierung an universalen Prinzipien. Neben dieser kognitiven Entwicklung sind die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und zur Empathie (Dilemmamethode) für eine ausgebildete moralische Urteilsfähigkeit notwendig. Georg Lind hat dies im Konzept der „just community“ auf Schulen übertragen.

- Grundlagen des Erwerbs von Urteilsfähigkeit:

In den letzten Jahren hat sich eine gewisse Skepsis ausgebreitet, ob eine den hohen Ansprüchen genügende Urteilsfähigkeit in der schulischen und außerschulischen Bildung gefördert und aufgebaut werden kann. Diese Skepsis hat zugenommen vor allem angesichts einer epistemischen Ungewissheit, also der Abhängigkeit der Erkenntnis und Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme von wissenschaftlichem Wissen, das in seiner Entstehung stets umstritten ist, angesichts der Pluralität der Gesellschaft, von Wertekonflikten und einem gefährdeten „inklusive Charakter der Öffentlichkeit“ (*Jürgen Habermas*).

Für die Demokratiepädagogik, die die gesamte Gesellschaft im Blick hat, lohnt ein Blick auf entsprechende Diskussionen in der Erwachsenenbildung (vgl. *Waltraut Meints-Stender/Dirk Lange*).

Urteilsbildung erfordert Selbstreflexion. Urteilende müssen sich ihrer eigenen Perspektiven, aus denen sie die Welt sehen, bewusst werden. Ihre Perspektiven sind von ihrer Sozialisation und ihren Lebenslagen geprägt, ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, ihrer Ethnizität, ihrer sozialen Position und anderen Dimensionen sozialer Ungleichheit.

Urteilsbildung erfordert außerdem Dialog. Im Austausch mit anderen erfahren die Urteilenden die Verschiedenheit der Menschen. Sie erfahren die Pluralität der Perspektiven auf eine Sache, die darauf beruht, dass jeder Mensch jeweils unterschiedliche gesellschaftlich positioniert ist. In der Auseinandersetzung mit anderen entfaltet und konstituiert sich die Pluralität der Gesellschaft und auch die eigene Identität, man erfährt sich durch die anderen (*Hannah Arendt*).

Dieser Dialog ermöglicht wiederum eine Reflexion des eigenen Urteils. Wenn man von einem allgemeinen Standpunkt aus denkt, reflektiert man zwangsläufig über das eigene Urteil. Diesen allgemeinen Standpunkt erreichen die Urteilenden dadurch, dass sie sich in die Perspektive möglichst vieler anderer versetzen. Die Standpunkte der anderen werden auf ihre Berechtigung (Werte, soziale Verhältnisse) und ihre gesellschaftlichen Bedingungen hin analysiert. So kann Kritik entstehen und es wird möglich, zu einem Urteil zu kommen, das „für alle gelten kann“.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/urteilsfähigkeit

Verantwortungsübernahme

„Und dann wurde gesagt, dass wir das selbst mal machen sollen und selbst verantwortlich sind. Zuerst war's nicht einfach. Aber jetzt, wo unser Projekt steht und alles geklappt hat, ist das ein super Gefühl.“

Verantwortungsübernahme bedeutet, dass man bereit ist, sich Rechenschaft über die Folgen eigener Handlungen abzulegen. Dies ist eine Voraussetzung für moralisches und soziales Handeln. Junge Menschen, die in der Schule, in der Gemeinde oder in Hilfsprojekten Verantwortung übernehmen, erlernen daher eine fundamentale Sozialkompetenz. Diese Sozialkompetenz ist eine elementare Ressource unserer Demokratie; sie macht eine gerechte und demokratische Gesellschaft überhaupt erst möglich. Aus

Sicht der Demokratiepädagogik ist es bedeutsam, dass die Schule Gelegenheiten bietet, in denen Schüler*innen Verantwortung übernehmen können im Lernarrangement, als Übung, aber auch als „Ernstfall“.

- Kinder lernen zunächst, Verantwortung für sich selbst und ihren Lernprozess zu übernehmen. Gleichzeitig wird die Verantwortungsübernahme füreinander sukzessive z.B. durch den Klassenrat aufgebaut.
- Kinder und Jugendliche übernehmen Verantwortung durch die Ausübung von Ämtern, für die Schule, die Umwelt, die Gemeinde, die Welt.

Eine starke Engagementkultur an der Schule fördern z.B. Service-Learning-Projekte. Schüler*innen engagieren sich dabei in außerschulischen sozialen Projekten. Hier wird eine Brücke zwischen Schule und Gesellschaft geschlagen und durch gesellschaftliches Engagement werden soziale, moralische und demokratische Kompetenzen gestärkt. Kinder und Jugendliche handeln eigenverantwortlich und lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und Folgen ihres Handelns abzuschätzen. Die Kommunikations- und Kritikfähigkeit der Beteiligten, ihre Fähigkeit, Interessengegensätze auszugleichen und Konflikte zu moderieren und zu lösen, wird gestärkt.

Für Kinder und Jugendliche bedeutet Verantwortungsübernahme das Kennenlernen neuer Rollen und Perspektiven und das Erlernen umsichtigen Handelns. Für Pädagog*innen bedeutet die Verantwortungsübernahme durch die Schüler*innen, Verantwortung vertrauensvoll zu delegieren und in der Rolle von Lernbegleiter*innen Kindern und Jugendlichen zu einer Selbstwirksamkeitserfahrung zu verhelfen. Hier einige Beispiele:

- Themenauswahl und Kursinhalte begründen
- arbeitsteilige Arbeitsprozesse in Gruppen einführen
- ein fehlertolerantes Unterrichtsklima kultivieren
- Arbeitssituation und Situationen der Leistungsbewertung systematisch trennen und diese Trennung klar und für die Schüler*innen einsehbar und verlässlich durchhalten
- Bewertungskriterien von Lernprozessen, sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden
- Lernprozesse organisieren in kooperativen Gruppen von unterschiedlicher Art und Dauer

- Themenspezifische und themenübergreifende Projekte
- problemorientierte Deliberationsverfahren verantworten
- Lernkontrakte, Tutor*innenverträge und Mentor*innenverhältnisse

Verantwortungsübernahme bringt Anerkennung und motiviert. Das kann auch die persönlichen Leistungen steigern, auf jeden Fall wird das Selbstwertgefühl bei Kindern und Jugendlichen verbessert.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/verantwortungsuebernahme

Zivilcourage

„Kleine Schritte statt Heldentaten [...] kann jeder tun, um Toleranz und Friedfertigkeit als wichtige demokratische Grundwerte in unserer Gesellschaft zu stärken.“

Zivilcouragiertes Verhalten wird in den verschiedensten Lebensbereichen notwendig, wenn Menschen ausgelacht, beleidigt, ausgegrenzt, bedroht oder angegriffen werden. Zivilcourage zu zeigen heißt, in solchen Situationen nicht wegzusehen, nicht wegzuhören, nicht wegzugehen, sondern einzuschreiten, auch wenn ein gewisses persönliches Risiko damit verbunden ist. Zivilcourage wird zur Aufgabe jeder*s Einzelnen und ist damit ein wichtiges Fundament unserer Demokratie, denn: Wer mit Zivilcourage handelt, setzt sich aktiv für demokratische und humane Werte ein.

Öffentliche Appelle an die Bevölkerung, mehr Zivilcourage zu zeigen, tragen sicher dazu bei, das Thema im gesellschaftlichen Bewusstsein zu verankern. Doch selbst wenn viele Menschen die Grundwerte von sozialer Verantwortung, Hilfsbereitschaft und Solidarität teilen, so schlagen sich diese Überzeugungen nicht immer in ihrem Handeln nieder – sei es, dass sie nicht wissen, was zu tun ist, sei es, dass sie in einer kritischen Situation nicht schnell genug reagieren. Selten ist es Gleichgültigkeit oder Feigheit.

Daher ist es ein zentrales Ziel der Demokratiepädagogik, Menschen zu befähigen, gegen die Verletzung von humanen und demokratischen Werten aufzubegehren. Die Schule als wichtigster Sozialisationsort von Kindern und Jugendlichen ist ein idealer Ort, um Zivilcourage zu fördern.

Eine Möglichkeit sind Trainings für Zivilcourage. Couragiertes Handeln kann gelernt werden. Nur so weiß man, was im Ernstfall zu tun und zu unterlassen ist. Diese Trainings können verschiedene thematische Ausrichtungen haben, je nachdem, welches Problem angegangen werden soll, sei es Mobbing oder Gewalt, Rechtsextremismus oder Antisemitismus.

Die existierenden Trainingsansätze zielen auf die Vermittlung von handlungsrelevantem Wissen und auf die Stärkung der Handlungskompetenz, um in den verschiedensten Zivilcourage-Situationen adäquat eingreifen zu können.

Nur wer einerseits weiß, welches Verhalten in einer konkreten Situation hilfreich ist, also z.B. weiß, was zu tun ist, wenn man Zeug*in einer Schlägerei wird, und andererseits ein bestimmtes Verhaltensprogramm quasi automatisch zur Verfügung hat, z.B. ohne lange nachzudenken einen Notruf absetzt, wird im entscheidenden Augenblick auch zivilcouragiert eingreifen und das Richtige tun.

Darüber hinaus bietet ein Zivilcourage-Training die Möglichkeit, über Toleranz und Courage zu reflektieren und sich mit anderen darüber auszutauschen. Dies hilft dabei, seine ganz persönliche Strategie des Eingreifens zu entwickeln und vor allem sich realistische Ziele für das Eingreifen zu setzen.

Weitere Infos & Literatur: www.degede.de/abc/zivilcourage

Magdeburger Manifest

Im Rahmen der Halbzeitkonferenz des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurde das „Magdeburger Manifest“ zur Demokratiepädagogik verabschiedet. Das Manifest entfaltet in 10 Punkten, warum demokratiepädagogische Aktivitäten in Deutschland engagiert vorangebracht werden müssen. Das Gründungsmanifest der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik wurde von den Gründungsmitgliedern der Gesellschaft unterzeichnet.

Magdeburg, den 26. Februar 2005

1. Demokratie ist eine historische Errungenschaft. Sie ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Demokratie kann und muss gelernt werden: individuell und gesellschaftlich. Die Demokratie hat eine Schlüsselbedeutung für die Verwirklichung der Menschenrechte. Die Entwicklung und die ständige Erneuerung demokratischer Verhältnisse bildet deshalb eine bleibende Aufgabe und Herausforderung für Staat, Gesellschaft und Erziehung.

2. Die Erfahrung der Geschichte ebenso wie gegenwärtige Entwicklungen und Gefährdungen, insbesondere Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt und Antisemitismus, zeigen, dass die Demokratisierung von Staat und Verfassung nicht genügt, die Demokratie zu erhalten und mit Leben zu erfüllen. Dazu bedarf es vielmehr einer Verankerung der Demokratie nicht nur als Verfassungsanspruch und Regierungsform, sondern als Gesellschaftsform und als Lebensform.

3. Demokratie als Gesellschaftsform bedeutet, sie als praktisch wirksamen Maßstab für die Entwicklung und Gestaltung von zivilgesellschaftlichen Gemeinschaften, Verbänden und Institutionen zu achten, zur Geltung zu bringen und auch öffentlich zu vertreten.

4. Demokratie als Lebensform bedeutet, ihre Prinzipien als Grundlage und Ziel für den menschlichen Umgang und das menschliche Handeln in die Praxis des gelebten Alltags hineinzutragen und in dieser Praxis immer wieder zu erneuern. Grundlage demokratischen Verhaltens sind die auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Achtung und Solidarität zwischen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Alter oder gesellschaftlichem Status.

5. Politisch und pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen, und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, gerechtigkeitsorientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung und Revision von Handeln und Institutionen mit Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).

6. Demokratie lernen und Demokratie leben gehören zusammen: In demokratischen Verhältnissen aufzuwachsen und respektvollen Umgang als selbstverständlich zu erfahren, bildet die vielleicht wichtigste Grundlage für die Herausbildung belastbarer demokratischer Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz erfordert darüber hinaus Wissen über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge.

7. Demokratie lernen ist eine lebenslange Herausforderung; jede neue gesellschaftliche und politische Situation kann auch neue Fähigkeiten und demokratische Lösungswege verlangen. Ganz besonders stellt Demokratie lernen aber ein grundlegendes Ziel für Schule und Jugendbildung dar. Das ergibt sich zuerst aus deren Aufgabe, Lernen und Entwicklung aller Heranwachsenden zu fördern. In welchem Verhältnis Einbezug und Ausgrenzung, Förderung und Auslese, Anerkennung und Demütigung, Transparenz und Verantwortung in der Schule zueinander stehen, ist mitentscheidend dafür, welche Einstellung Jugendliche zur Demokratie entwickeln und wie sinnvoll, selbstverständlich und nützlich ihnen eigenes Engagement erscheint.

8. Demokratie wird erfahren durch Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung. Diese Erfahrung bildet eine wichtige Grundlage dafür, dass Alternativen zur Gewalt wahrgenommen und gewählt werden können und dass Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) mit der Bereitschaft, sich für Aufgaben des Gemeinwesens einzusetzen, sich zusammen ausbilden können. Ebenso hängt von dieser Erfahrung die Fähigkeit ab, Zugehörigkeit zu anderen und Abgrenzung von anderen als demokratische Grundsituation verstehen zu können und sie nicht mit blinder Gefolgschaft, mit der Abwertung anderer und mit Fremdenfeindlichkeit zu beantworten. Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen sind weithin auch eine Folge fehlender Erfahrung von Zugehörigkeit, mangelnder Anerkennung und ungenügender Aufklärung.

9. Der Anspruch, Demokratie lernen und Demokratie leben in der Schule miteinander zu verbinden, hat Konsequenzen für Ziele, Inhalte, Methoden und Umgangsformen in jedem Unterricht und für die Leistungsbewertung. Er impliziert die Bedeutung von Projektlernen als einer grundlegend demokratisch angelegten pädagogischen Großform, er schließt die Forderung ein, Mitwirkung und Teilhabe in den verschiedensten Formen und auf den verschiedensten Ebenen des Schullebens und der schulischen Gremien zu erproben und zu erweitern und verlangt die Anerkennung und Wertschätzung von Aktivitäten und Leistungen, mit denen sich die Schüler- und Lehrerschaft über die Schule hinaus an Aufgaben und Problemen des Gemeinwesens beteiligen.

10. Erziehung zur Demokratie und politische Bildung stellen für die Schule, besonders für Lehrerinnen und Lehrer, eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Wichtigkeit und Dringlichkeit dar. Alle staatlichen und zivilgesellschaftlichen Kräfte sind gefordert, pädagogische Anstrengungen auf diesem Feld zu unterstützen, mit ausreichenden Mitteln zu versehen und ihre öffentliche Wahrnehmung zu stärken.



Wer wir sind

Die **Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)** setzt sich als gemeinnützige Organisation für Demokratie im Bildungswesen ein. In der DeGeDe engagieren sich Fachleute aus Wissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis, Verlagswesen und Bildungspolitik mit Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie Studierenden. Gemeinsam sind wir in der demokratiepädagogischen Wissenschaft und Praxis aktiv.

Wir treten ein für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bei allen beteiligten Akteur*innen, die Förderung demokratischer Organisationskulturen in schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie den Erhalt und die Weiterentwicklung einer lebendigen Demokratie.

Der Grundkonsens der DeGeDe besteht darin, dass Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden und gesellschaftlichen Entscheidungen gleichberechtigt partizipieren können und ihnen damit die Möglichkeit gegeben wird, soziale, moralische und demokratische Kompetenzen zu erwerben.

Die DeGeDe hat ihre Wurzeln im Engagement gegen neonazistische, antisemitische und rassistische Ausschreitungen Anfang der 2000er Jahre. Sie ist die natürliche Verbündete all jener, die in Ländern und Gemeinden das Zusammenleben in einer vielfältigen, pluralistischen Gesellschaft fördern und der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entgegentreten.

Unterstützen Sie uns!

Die DeGeDe lebt von den Menschen, die sich für mehr Demokratiepädagogik engagieren. Unterstützen Sie uns dabei – mit einer Spende oder Ihrer Mitgliedschaft!

Unterstützen Sie die Arbeit des „Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ und werden Sie Partner*in!
www.bildung-demokratie.de



Mehr Informationen und Publikationen:

www.degede.de

ABC der Demokratiepädagogik

Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten

Das ABC der Demokratiepädagogik erläutert in verständlicher Form Begriffe, Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten für Pädagog*innen und junge Erwachsene, die sich für eine zukunftsorientierte Bildung für eine demokratische Gesellschaft engagieren. Hinweise und Quellen zu den Themen und zur weiterführenden Literatur sind im Internet zu finden: www.degede.de/abc

Berlin 2023, 4. Auflage

ISBN 978-3-9825726-4-2

