

Demokratiepädagogik und Schulentwicklung

aus: DeGeDe (Hrsg.) (2016): Hommage an die
Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe
Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Berlin

Schule demokratisch entwickeln – Argumente, Konzepte und Gelingens- bedingungen für eine demokratiebe- zogene Schulentwicklung

Betrachtet man die aktuellen Bildungsreformen in Deutschland und die sich damit verbindenden Anforderungen an die Einzelschule – sei es die Umsetzung von Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten, die geforderte Profil- und Schulprogrammentwicklung, umfassende interne Evaluationen und Qualitätskontrollen durch Schulinspektoren, Umstellungen auf Ganztags schulbetriebe und anderes mehr – so ist man den Akteuren in der Schule zunächst eine Erklärung schuldig, wenn man fordert, dass Schulen dabei möglichst demokratisch entwickelt und gestaltet werden sollten.

Warum die Schule demokratisch entwickeln?

Im Zusammenhang der vielfältigen Reformanforderungen ist eine demokratiebezogene Schulentwicklung ohne Zweifel keineswegs der einzig begründbare Weg, diesen zu begegnen. Wohl aber verbindet sich mit ihr in verschiedenerlei Hinsicht nicht nur ein relevanter, sondern auch ein durchaus viel versprechender Ansatz.

Eine grundlegende Argumentation für eine demokratiebezogene Schulentwicklung setzt dabei an dem Bildungsauftrag der Schule an, wonach

- *Demokratieförderung ein grundlegendes Ziel allgemeiner Bildung ist.*

Trotz der aktuellen Fokussierung auf fachspezifische Bildungsstandards und Kompetenzen gilt die Förderung von Demokratie in den westlichen Gesellschaften nach wie vor als ein wichtiges Ziel allgemeiner Bildung¹. Denn wenn Demokratie und demokratische Werte in der Gesellschaft gelebt werden sollen, so müssen sie auch gelernt werden. Und wo kann dies geschehen, wenn nicht in der Schule, die als einzige Institution alle Kinder und Jugendlichen erreicht?

Ein anderer Argumentationsstrang ist stärker aus der Perspektive von Schulentwicklung gedacht und sieht gerade in einer demokratischen Ausgestaltung von Schulentwicklung besondere Chancen. Danach verspricht eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung ...

- *zur Entstehung eines positiven Klimas und einer förderlichen Schulkultur beizutragen.*
Das Klima und die Kultur der Schule spielt eine kaum zu unterschätzende Rolle für das Lernen, Leben und Arbeiten in der Schule. Sie beschreiben wesentliche Bedingungsfaktoren dafür, dass sich die Beteiligten in der Schule wohl fühlen und ihre Zeit dort nicht als ein möglichst schnell hinter sich zu bringendes Übel empfinden – was in der Regel entsprechende Auswirkungen auch auf deren Qualität erwarten lässt.

Eine demokratische Entwicklung der Schule impliziert nicht nur die Schaffung möglichst vielfältiger Partizipationsmöglichkeiten und die Umsetzung situierter Lehr- und Lernkonzepte; sie verweist vielmehr zugleich auf eine normative Qualität und zielt auf die Entwicklung einer demokratisch-partizipativen Lern- und Lebenskultur, in der sich die Menschen in der Schule, die Schulleitung ebenso wie das Lehrerkollegium, jede Schülerin und jeder Schüler ebenso wie Eltern und externe Partner anerkannt, eingebunden, wertgeschätzt und selbstwirksam fühlen können.

- *eine höhere Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern.*
Unumstritten ist die Bedeutung des sozialen Klimas auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Ein selbstwirksamkeitsförderliches Lernen wie es sich mit einer demokratisch-partizipativen Lernkultur verbindet, verspricht dazu einen wichtigen Beitrag leisten zu können.
- *verbesserte Kooperationsbeziehungen zu externen Partnern.*
Im Zuge einer zunehmenden Selbstorganisation der Schulen ebenso wie im Zusammenhang vermehrter Ganztagsgestaltung sind Schulen verstärkt auf Partner und Kooperationen angewiesen. Im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung werden Partnerschaften aktiv gesucht und als wechselseitige Beziehungen gepflegt. Sie zeichnen sich durch ein gegenseitiges Geben und Nehmen und eine für beide Partner gewinnbringende Zusammenarbeit aus.
- *eine höhere Identifikation mit der Schule und aktive Verantwortungsübernahme.*
Sollen sich Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen, Schüler und Eltern in der Schule aktiv engagieren und Verantwortung für die Gestaltung der Schule übernehmen, dann tun sie das um so mehr, je stärker sie sich mit ihr identifizieren und die Schule zu ihrer Angelegenheit machen.

Das jedoch setzt nicht nur möglichst vielfältige Handlungsmöglichkeiten und oft auch die Ermutigung zur Partizipation an relevanten Fragen und Aufgaben voraus, sondern hängt in kaum zu unterschätzender Weise auch vom emotionalen Erleben dieser Prozesse ab. Fühlen sich Schüler wie auch Lehrer in den jeweiligen Kontexten der Schule nicht ernst genommen, anerkannt und erfolgreich, werden sie kaum längerfristig Motivation verspüren, sich hier aktiv zu engagieren. Auch hier spielen Selbstwirksamkeitserfahrungen eine wichtige Rolle. Ein wesentliches Prinzip demokratisch-partizipativer Schulkultur besteht darin, diese möglichst jedem Menschen in der Schule zu ermöglichen.

Folgt man diesen Argumenten, so verbinden sich mit dem Anspruch, die Schule demokratisch zu entwickeln, mindestens zwei eng miteinander verschränkte Ziele: *die Förderung von Demokratie als Ziel von Lernen und Bildung in der Schule als Bildungsinstitution sowie eine demokratische Entwicklung und Gestaltung der Schule als Organisation.* Anders formuliert: Eine demokratiebezogene Schulentwicklung richtet sich auf eine demokratische Entwicklung der Schule und ihrer Kultur ebenso wie auf die Förderung von Demokratie als Bildungsziel auf Seiten von Schülerinnen und Schüler.

Das in den Jahren 2002 bis 2007 realisierte BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“² hat es sich als Schulentwicklungsprogramm mit über 170 beteiligten Schulen aus 13 Bundesländern zur Aufgabe gemacht, diese Ziele konkreter zu fassen und praktische Formen und Wege zu entwickeln, sie in der Schule fördern.

Die im Folgenden vorgestellten Ansätze entstammen dem Kontext dieses Schulentwicklungsprogramms und sind in Teilen in dem daraus hervorgegangenen Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik³ publiziert.

Bildungsziel: Demokratische Handlungskompetenz fördern

Ist es ein Bildungsauftrag der Schule, Demokratie zu fördern und ein Ziel von Bildung, dass diese sich nicht nur in der Organisation von Schule, sondern auch in den Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern ausdrückt, so könnte sie dies in unterschiedlicher Weise tun. Zum Beispiel in Form von Werten. Soll sich Demokratie als Bildungsziel darüber hinaus letztlich auch in Form eines aktiven Handelns und Partizipierens der Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft ausdrücken können, so verlangt dies neben Werten eine Reihe weiterer Dispositionen und Fähigkeiten. Diese werden im Folgenden unter dem Bildungsziel demokratischer Handlungskompetenz zusammengefasst.

Was ist demokratische Handlungskompetenz?

Was bedeutet es, wenn Schülerinnen und Schüler demokratische Handlungskompetenz erwerben

sollen bzw. was ist eigentlich demokratische Handlungskompetenz? Demokratische Handlungskompetenz, so wird sie im Qualitätsrahmen definiert, ist das Vermögen „an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln“ (vgl. Edelstein/ Eikel/ Haan, De/ Himmelmann, S. 6). Damit beschreibt demokratische Handlungskompetenz ein recht komplexes Bildungsziel, das sich aus zwölf Teilkompetenzen zusammensetzt: s. Abb. 1

Was ist das Spezifische dieses Bildungsziels?

Demokratische Handlungskompetenz unterscheidet sich von vielen anderen Kompetenzkonzepten vor allem durch seine Mehrdimensionalität. Denn ein demokratisch kompetentes Handeln umfasst nicht, wie viele Kompetenzanforderungen der Schule, vor allem Wissen und kognitive Fähigkeiten wie analytisches Denken und Reflexion.

<i>Klassische Kompetenzbegriffe</i>	<i>Kompetenzbereiche laut OECD (2005)</i>	Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz
Sachkompetenz Methodenkompetenz	Interaktive Anwendung von Wissen und Medien („Tools“)	1.1 Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissenaufbauen 1.2 Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen 1.3 Systematisch handeln und Projekte realisieren 1.4 Öffentlichkeit herstellen
Selbstkompetenz	Eigenständiges Handeln	2.1 Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen 2.2 Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen 2.3 Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen 2.4 Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
Sozialkompetenz	Interagieren in heterogenen Gruppen	3.1 Die Perspektive anderer übernehmen 3.2 Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren 3.3 Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen 3.4 Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber Anderen zeigen

Abb. 1: Demokratische Handlungskompetenz (vgl. Edelstein, Eikel, de Haan, Himmelmann 2007, S. 11)

Demokratische Handlungskompetenz beinhaltet darüber hinaus auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zum tatsächlichen und bewussten Handeln: Sie beschreibt das Vermögen zum aktiven und reflektierten Partizipieren in Form politischer Mitbestimmung und demokratischer Mitsprache ebenso wie durch zivilgesellschaftliches Engagement und die aktive Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt. Eine solche Partizipation erfordert neben Wissen und Kognition auch Motivation und konkrete Handlungsfähigkeiten.

Darüber hinaus enthält demokratischer Handlungskompetenz eine soziale und normative Dimension, denn ein demokratisch kompetentes Handeln, wie Wolfgang Edelstein es beschreibt, erfordert allem voran einen „demokratischen Habitus“⁴ des Menschen. Dieser Habitus spricht die Einstellungen, Überzeugungen und Werte, die demokratische Haltung der Person an, welche eine spezifische Qualität demokratischen Handelns begründet.

In diesem umfassenden Sinne beschreibt demokratische Handlungskompetenz kein Lernziel wie es beispielsweise im Zusammenhang fachspezifischer Bildungsstandards definiert wird, denn sie umfasst zwar Wissen und kognitive Fähigkeiten, fokussiert diese aber weniger stark; vielmehr wird hier auch die Person des Handelnden in den Vordergrund gerückt. In diesem Sinne beschreibt demokratische Handlungskompetenz weniger ein Lernziel im engeren Sinne als ein komplexes Bildungsziel.

Ein erfolgreicher Erwerb dieser Kompetenz ist gleichzeitig nicht nur an geeignete Lehr- und Lernmethoden im Unterricht gebunden, sondern auch vom Lernklima und der Kommunikations- und Interaktionskultur in den Klassen und in der Schule insgesamt abhängig.

Wie verhält sich das Bildungsziel demokratischer Handlungskompetenz zu fachspezifischen Bildungsstandards?

Obwohl die Förderung demokratischer Kompetenzen nicht nur in der Verantwortung eines einzigen Faches liegt und liegen kann, sondern eine gemeinsame Aufgabe aller schulischen Gruppen, der Organisation des Schullebens und der Schulentwicklung darstellt, spielt der (Fach)Unterricht weiterhin eine zentrale Rolle.

Betrachtet man die Förderung demokratischer Handlungskompetenz als Bildungsziel im Zusammenhang mit fachspezifischen Kompetenzen, wie sie in den derzeit entstehenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz festgelegt werden, so muss zunächst festgestellt werden, dass die beiden Zielkonstrukte nicht identisch sind⁵. Sie könnten sogar als konkurrierend ausgelegt werden, was wiederum nicht der Fall sein muss, denn sie schließen einander auch nicht zwangsläufig aus.

Die Bildungsstandards selbst sind vorwiegend kognitionsorientiert und auf die jeweils spezifische Fachlogik zugeschnitten. Ein einleitendes Kapitel zu den Standards weist in der Regel auf einen Beitrag des jeweiligen Fachs zur allgemeinen Bildung hin, der sich jedoch nicht immer in den eigentlichen Standards ausdrückt und auch nicht unbedingt die operative Unterrichtsebene erreichen muss.

Ist es ein Ziel des Fachunterrichts, einen Beitrag zur allgemeinen Bildung zu leisten, so bietet die Demokratiepädagogik ein Referenzkonzept an, in dessen Zusammenhang sich die allgemein bildenden Ziele vieler Fächer konkretisieren lassen⁶. Gleichzeitig verbleibt auch diese Konkretisierung auf einer rein formalen Ebene, wenn sie nicht in Form entsprechender Lernarrangements und Settings zur Gestaltung von Unterricht, Projekten und Schulleben umgesetzt wird.

Wie kann demokratische Handlungskompetenz in der Schule gefördert werden? Um demokratische Handlungskompetenz in der Schule zu fördern, sollten Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige Gelegenheiten zur Entwicklung der dazu erforderlichen kognitiven, motivational-emotionalen und sozial-normativen Kompetenzen zur Verfügung stehen. Im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ wurden eine erhebliche Anzahl an exemplarischen Arrangements entwickelt, die sowohl zur Gestaltung von Fachunterricht als auch für ein fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes (Projekt)Lernen in Unterricht und Schulleben dienen können⁷.

Diese Arrangements reichen von Methoden, die auch den Erwerb von demokratierelevantem Wissen beinhalten über Arrangements zur Förderung von selbstgesteuertem Lernen (wie Portfolioarbeit oder Lernwerkstätten) und selbstbestimmtem Handeln und Entscheiden (wie Klassenräte, Betzavta-Übungen, Konsensfindungsverfahren, Dilemmageschichten u.a.) hin zum Umgang mit Diversität und aktiver Verantwortungsübernahme in Gruppen (wie beispielsweise Rollenspiele zum Training von Konfliktlösung und Zivilcourage, eine gemeinsame Herstellung von Werten demokratischen Zusammenlebens etc.).

Schulentwicklungsziel: Demokratische Schulqualität entwickeln

Die Förderung von Schülerkompetenzen, seien dieses Fachkompetenzen oder auch komplexere Handlungskompetenzen als Bildungsauftrag der Schule, kann kaum losgelöst betrachtet werden von der Qualität der Schule insgesamt. Ist es ein Bildungsziel von Demokratiepädagogik in Schulen, so beschreibt die Entwicklung einer demokratischen Schulqualität das mit ihm verbundene, oder wenn man so will, das übergeordnete Schulentwicklungsziel.

Was umfasst eine demokratische Schulqualität?

Die Idee demokratischer Schulqualität bezieht sich auf Ergebnisse ebenso wie auch auf demokratische (Beteiligungs)Strukturen und Prozesse innerhalb der Einzelschule.

Demokratiepädagogische Ergebnisse beschreiben dabei den Erwerb demokratischer Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie eine möglichst weitreichende Zufriedenheit mit der Schule im Sinne einer demokratischen Qualität der Schule.

Die Schaffung partizipationsfördernder Gelegenheitsstrukturen in der Schule bilden entscheidende Bedingungen zur Förderung von Beteiligung an Unterricht, Schulleben und Schulorganisation. Solche Möglichkeitsräume zur Mitsprache, Mitbestimmung und aktiven Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und außerschulischen Partnern in der Schule können nicht nur in Form repräsentativer Mitbestimmungsformen realisiert werden. Sie erfordern gleichzeitig auch basisdemokratische Einrichtungen wie zum Beispiel Klassenräte in allen Klassen oder in der gesamten Schule verankerte Mediations- und Konfliktlösungsverfahren oder auch umfassende Mentorenmodelle (Schülerinnen und Schüler ebenso betreffend wie Lehrerinnen und Lehrer). Darüber hinaus bieten sich im Unterricht und im Schulleben fest implementierte Projektstrukturen wie zum Lernen von Engagement und Verantwortung (Service Learning), Deliberationsforen, Schülerfirmen und vielfältige Arbeitsgruppen. Ebenso wichtige Partizipationsgelegenheiten beschreiben vielfältigste Team- und Kooperationsstrukturen auf Lehrebene, paritätisch besetzte Steuergruppen und verschiedenste, regelmäßig stattfindende Workshops, Konferenzen und Großveranstaltungen, die alle an der Schule beteiligten Gruppen in Kommunikation miteinander bringen können und eine weit verzweigte Zusammenarbeit fördern (wie Open Space, Zukunftskonferenzen etc.).

Ein besonders wichtiges Qualitätsfeld bilden die Prozesse in der Schule. Die im demokratiepädagogischen Sinne möglichst weit reichenden Kommunikations- und Gestaltungsprozesse als Merkmale einer demokratischen Schulqualität sind dabei nicht nur durch Transparenz gekennzeichnet, sondern auch durch reale Verständigung miteinander. Lehrerinnen und Lehrer sind ebenso wie Schülerinnen und Schüler bereit zum Austausch miteinander, sich auf andere einzulassen und sie zu verstehen. Eine solche Verständigungskultur ist besonders bedeutsam auch in heterogenen Gruppen von Kindern, Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern, die im Zusammenhang demokratischer Lern- und Erfahrungsprozesse eine wichtige Rolle spielen⁸. Differenzen werden hier offen verhandelt, Konflikte werden sozial angemessen ausgetragen und im Interesse aller zu lösen versucht.

Ein weiteres Merkmal demokratischer Interaktionen ist ein respektvoller und anerkennender Umgang miteinander. Anerkennung beschreibt dabei ein zentrales und sehr umfassendes Qualitätsmerkmal, das neben einer gegenseitigen sozialen Anerkennung auch die Anerkennung von Leistung beinhaltet. Diese ist bezogen auf die Bewertung von Schülerinnen und Schülern in einem auf Segregation und Selektion angelegten System nicht immer einfach, bedarf aber um so mehr Aufmerksamkeit, da Anerkennung eine entscheidende Rolle für die Entwicklung des Einzelnen ebenso wie für die Schulkultur insgesamt spielt. Das Erleben von Kompetenz und Erfolg, gepaart mit dem Gefühl sich als autonom und in einer Gruppe sozial eingebunden zu erfahren, bilden wiederum den Kern von Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihrerseits zentrale Bedingungen für Lernen und Engagement darstellen. Selbstbestimmtes Entscheiden verbunden mit Unterstützung, wenn es ihrer bedarf, und einem kooperativem Lernen und Arbeiten bilden dabei bedeutende Prozessmerkmale in einer demokratischen Schule. Und nicht zuletzt spielt die Übernahme (und vertrauensvolle Übergabe) von Verant-

wortung eine wichtige Rolle, die sich auf Aufgaben oder Gegenstände ebenso bezieht wie auf andere Menschen.

Diese Qualitäten betreffen im Sinne einer die ganze Schule durchziehenden Kultur nicht nur das Miteinander von Schülerinnen und Schülern, sondern sprechen auch den Umgang zwischen Lehrern und Schülern und die Kommunikation zwischen den Mitarbeitern der Schule nach innen und außen an. Und dabei richten sie sich auf das Miteinander in den Pausen und im Schulleben wie auch auf Situationen des Lernens, Lehrens und Bewertens oder solche des strategischen Schulmanagements.

Im Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik ist dieses Qualitätsverständnis in die folgenden acht Bereiche schulischer Qualitätsentwicklung integriert:

- 1 Kompetenzen
- 2 Lerngruppe & Schulklasse
- 3 Lernkultur
- 4 Schulkultur
- 5 Schulöffnung
- 6 Personalentwicklung
- 7 Schulmanagement
- 8 Schulprogramm & Entwicklung

Jeder der acht Bereiche wurde dabei mit Leitsätzen und konkretisierenden Kriterien zu einem Kriterienkatalog ausdifferenziert, der zur Selbsteinschätzung und Entwicklung demokratischer Schulqualität dienen kann⁹. Darüber sind exemplarisch entsprechende Arrangements und Maßnahmen zur Weiterentwicklung eigener Qualität aufgeführt (s. Abb. 2).

Was ist das Spezifische an diesem Konzept?

Dass die Entwicklung demokratischer Schulqualität alle Schulentwicklungsebenen durchzieht und dabei alle Beteiligtegruppen der Schule zu integrieren trachtet, ist im Zusammenhang von Schulentwicklung kaum ungewöhnlich. Auch einige Methoden und Entwicklungsmaßnahmen demokratischer Schulentwicklung mögen einzeln genommen nicht jedem neu erscheinen. Im Zusammenhang demokratischer Schulentwicklung – oder besser: der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und Qualität – geht es allerdings weniger um einzelne Methoden. Entscheidender ist hier vielmehr die Orchestration einer Reihe an ermöglichenden und fördernden Arrangements, Strukturen und Prozessen auf allen Ebenen der Schule, die alle an Schule beteiligten Gruppen einbeziehen und demokratische Partizipation¹⁰ in der gesamten Schule erfahrbar machen können. Was dabei demokratiepädagogisch relevante Ansätze und Arrangements in der ganzen Schule sein können, zeigt Abbildung 2.

Dem Konzept demokratischer Schulqualität haftet darüber hinaus die bereits skizzierte, normative Bindung an, welche sich besonders deutlich in den Prozessen der Schule ausdrückt. Denn eine spezifisch demokratische Qualität im dargestellten Sinne zeigt sich letztlich nicht allein in dem Faktum einer Bereitstellung und Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule; sie fragt vielmehr auch danach, wie in deren Rahmen agiert wird. Im Fokus steht dabei der Umgang miteinander, die Interaktionen und Beziehungen der Menschen in der Schule zueinander, welche die Qualität des sozialen Klimas und der Kultur des gemeinsamen Lernens, Lebens und Arbeitens in der Schule beschreiben. Als grundlegende Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur können hier gelten:

- Umfassende Kommunikation und Verständigung miteinander;

- Autonomie im Einklang mit Kooperation und Inklusion;
- Anerkennung und gegenseitige Wertschätzung;
- Selbstwirksamkeitserfahrung und
- Verantwortungsübernahme.

Wie verhält sich der Ansatz demokratischer Schulqualität zu den Qualitätsrahmen der Bundesländer?

Aktuell werden in den deutschen Bundesländern Qualitäts- bzw. Orientierungsrahmen „guter Schulen“ entwickelt bzw. weiterentwickelt, die als Grundlage für die Schulinspektionen in den Ländern dienen. Wie verhält sich das Konzept demokratischer Handlungskompetenz zu diesen Rahmen?

Grundlegend ist der Ansatz demokratischer Schulqualität im Unterschied zu den sehr umfassenden Qualitätskonzepten guter Schulen spezifischer und im Hinblick auf die Anzahl der Kriterien weniger umfassend und ausdifferenziert. Gleichzeitig allerdings zeigt die demokratische Schulqualität eine ganze Reihe an Schnittstellen und Anschlussfähigkeiten zu den Bereichen der Qualitätskataloge in den Bundesländern, wenngleich sie in demokratiepädagogischer Hinsicht auch über die länderspezifischen Qualitätsrahmen hinausgeht (so beispielsweise bezogen auf das Bildungsziel demokratischer Kompetenzen, auf die Einführung eines Qualitätsbereichs „Lerngruppe & Schulklasse“ oder partiell auch auf die Qualität der Schulöffnung oder die Schulprogrammentwicklung).

Während die Qualitätskataloge zur externen Evaluation in den Bundesländern eine für die in interne Evaluation und Qualitätsentwicklung der Einzelschule zunächst kaum zu bewältigende Anzahl von Kriterien umfassen, zeigt das Konzept demokratischer Schulqualität inhaltlich einen eher

profilspezifischen Zugang. Pragmatisch betrachtet bietet der demokratiepädagogische Qualitätsansatz der Einzelschule damit Orientierungshilfen und sehr konkrete Praxismaterialien zur demokratisch-partizipativen Profil- und Schulprogrammentwicklung¹¹, die zugleich einen praktischen Einstieg in die umfassende innerschulische Evaluation einer „guten Schule“ bieten können.

Demokratische Schulqualitätsentwicklung: Wie kann's gehen?

Abbildung 2 zeigt eine Reihe an möglichen Entwicklungsmaßnahmen bezogen auf verschiedene Qualitätsentwicklungsfelder in der Einzelschule.¹² Neben diesen einzelnen demokratiepädagogisch orientierten Entwicklungsmaßnahmen soll das Verfahren des so genannten DemokratieAudits als ein demokratisch-partizipatives Qualitätsentwicklungsinstrument besondere Erwähnung finden¹³.

Allgemein werden in Audits mithilfe eines Kriterienkatalogs auf systematische Weise Fortschritte in der Qualitätsentwicklung von Organisationen festgestellt. Sie beschreiben ein Verfahren kontinuierlicher Qualitätsentwicklung, das auch – allerdings auf der Basis von Freiwilligkeit – 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 Fortschritten verstanden.

Das DemokratieAudit beschreibt ein Verfahren, das vor allem der Schule selbst helfen soll, seine Qualitätsentwicklung systematisch zu reflektieren und zu steuern. Dabei allerdings geht es nicht um das Erreichen bestimmter Regel- oder Maximalstandards. Anhand eines spezifischen, alle Entwicklungsbereiche der Schule umfassenden Kriterienkatalogs wird eine interne Selbstbewertung des Entwicklungsstandes der Schule vorgenommen,

deren Ergebnisse wiederum die Grundlage für weitere Entwicklungsziele bilden, die sich die Schule selbst setzt und deren Umsetzung nach einem bestimmten Entwicklungszeitraum begutachtet wird. Der Kriterienkatalog zur demokratischen Schulqualität ist dabei in erster Linie als Reflexionsfläche und Anlass zur Diskussion über die eigene Schulqualität zu verstehen, der schließlich auch durch die Einzelschule selbst ausdifferenziert und erweitert werden könnte.

Somit beschreibt das Audit kein Messinstrument im engeren Sinne. Vielmehr handelt es sich um ein Verfahren zur systematischen und kontinuierlichen Weiterentwicklung demokratischer Schulqualität, das in besonderem Maße auf Partizipation und Kommunikation setzt. Denn an der Selbstbewertung und internen Auditierung nimmt eine Gruppe von Vertretern aller Beteiligten der Schule teil, und beide Verfahren werden nicht durch ein Ankreuzen von einzelnen Items eines Fragebogens umgesetzt, sondern in Form von Kommunikation, Aushandlung und gemeinsamer Entwicklungsplanung.

Die besondere Stärke des DemokratieAudits liegt darin, dass es eine Anzahl unterschiedlicher Mitglieder der Schule in ein Gespräch miteinander bringt, bei dem sie sich über Stärken und Entwicklungsbedarfe in der Schule austauschen und sich auf gemeinsame Entwicklungsziele für einen bestimmten Zeitraum einigen. Damit beschreibt das Audit ein ausgesprochen partizipatives, kommunikatives und auf Kontinuität angelegtes Entwicklungsinstrument bezogen auf alle Qualitätsbereiche der Schule.

Betrachtet man die zuvor genannten Merkmale einer demokratisch-partizipativen Schulkultur, so verspricht das Audit zu nahezu jeder Eigenschaft einen Beitrag leisten zu können: zur Förderung von Kommunikation und Verständigung, von Autonomie und Kooperation, von Anerkennung, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit (das Audit macht Stärken transparent und begutachtet nicht Defizite, sondern

Schulklasse & Lerngruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenrat, Aushandlung gemeinsamer Regeln zum Umgang miteinander • Verantwortungsübernahme im Chefsystem • Kontrakte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen • Klassenprogramme zur sozialen/demokratischen Kompetenz • ...
Lernkultur	<p>Selbstwirksamkeitsfördernde Formen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen, Projektlernen • Service Learning, Lernen durch Verantwortung, Schülerfirmen • Jahrgangsübergreifendes Lernen, Lernwerkstätten, Unterscheidung von Lern- und Leistungsräumen • Deliberationsforen / Peerteaching, Schüler gestalten Lehr- und Lernsituationen • Selbstevaluation von Lernprozessen durch SchülerInnen, Lernportfolios • Selbstevaluation von Unterricht durch Lehrpersonen, Schülerfeedback an LehrerInnen • Transparente Benotungsmaßstäbe, feedbackorientierte Leistungsbeurteilung und Entwicklungsgespräche zwischen LehrerInnen und SchülerInnen • Mitsprache bei der Stundenplangestaltung und der Unterrichtsthemenauswahl • ...
Schulkultur	<ul style="list-style-type: none"> • Foren, Gemeinschaftskonferenzen, Open Space, Zukunftskonferenzen u.a. • Initiativen, Arbeitsgruppen Schülerfirmen • Mentorenprogramme, Patenschaften, Zivilcouragestrainings • Mediations- und Konfliktbearbeitungskonzepte • Schüler- und Elternvertretung, Schulparlament • Regelmäßige Informationen, Gespräche Vereinbarungen mit Eltern, Eltern-AG's • ...
Schulöffnung & Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Partnern (z.B. beim Service Learning), zu Wirtschaftspartnern (z.B. im Zusammenhang von Schülerfirmen, zur Berufsorientierung/-wahl), zu interkulturellen Vereinen, Initiativen, internationalen Organisationen u.a. • Lokale Vernetzung mit Trägern der Jugendarbeit, mit anderen Bildungseinrichtungen (wie Kitas, anderen Schulen, beruflichen Bildungsinstitutionen und Hochschulen) zum Beispiel zur Gestaltung von Bildungslandschaften, zur Kooperation, gegenseitigen Beratung, zum Lernen voneinander, gemeinsamen Fortbildungen, Gestaltung von Übergängen und anderem • Externe Schulentwicklungsberatung • ...
Personalentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Professionelle Teambildung, Supervision, wechselseitige Hospitation • Kollegiales Feedback. Und regelmäßige kollegiale Beratung • Geteilte Verantwortung: Arbeitsgruppen/Teams/pädagogische Konferenzen u.a., • Gemeinsame interne Fortbildung und externe Fortbildung in Teams • Mitsprache bei Personalentscheidungen durch Mitarbeiter der Schule • ...
Schulmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Schulleitung • Paritätisch besetzte Steuer- und Koordinierungsgruppen • Mitsprache bei Etatfragen
Schulprogramm & Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipative Schulprogrammentwicklung mithilfe von Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, Aushandlungsverfahren u.ä. • Selbstbewertungsworkshops, Bilanzierungskonferenzen, Auditierung u.ä. • Teilnahme an Förderprogrammen, Modellprojekten, Wettbewerben u.a. • ...

Abb. 2: Mögliche Entwicklungsmaßnahmen demokratischer Qualitätsentwicklung in Schulen

Entwicklungsfortschritte) und es verspricht Verantwortungübernahme für die Entwicklung der Schule stärken zu können.

Wie bereits angedeutet, ist besonders auch im Hinblick auf die Bewertung von Schülerleistungen der Einsatz ähnlicher Evaluationsverfahren mehr als nur wünschenswert. Mit Portfolioansätzen und rückmeldungsorientierten Entwicklungsgesprächen werden hier teilweise bereits erste Schritte gegangen. Gleichzeitig allerdings bleibt hier noch Transfer- wie auch weitere Entwicklungsarbeit zu leisten. (s. Abb. 2)

Gelingensbedingungen

Wie alle Innovationen in Schulen, ist die Umsetzung einer demokratiebezogenen Schulentwicklung an Gelingensbedingungen gebunden. Im Zusammenhang des BLK- Programms wurden diese im Rahmen von Fallstudien untersucht. Einige der Empfehlungen, die daraus abgeleitet wurden, sollen abschließend Erwähnung finden¹⁴:

Demokratiebezogene Schulentwicklung als Innovation

- *braucht Zeit*

Die Erkenntnis, dass Schulentwicklung Zeit braucht, wird die wenigsten Leser wundern. Erfahrungen aus dem BLK-Programm zeigen, dass ein Schulentwicklungsprozess, der zur Entwicklung einer demokratischen Kultur und Qualität führen will – wie jede weit reichende Schulinnovation – über mehrere Jahre hinweg gedacht und auf Kontinuität angelegt sein muss. Demokratische Schulentwicklung braucht Zeit, Geduld und Engagement zugleich.

- *sollte an Vorhandenes anschlussfähig sein und auf Resonanz stoßen*

Für das Gelingen demokratischer Schul- und Qualitätsentwicklung ist es wichtig, dass eine grundlegende Offenheit und Akzeptanz für

diesen Ansatz besteht. Fragen wie „Passt eine demokratiebezogene Schulentwicklung zu unserer Schule? Sind Voraussetzungen, Einstellungen und Werte vorhanden, zu denen die demokratische Qualitätsentwicklung passt und gibt es Lehrerinnen, Lehrer und andere Akteure in der Schule, bei denen sie auf Resonanz stößt? Gibt es bereits Konzepte, die dazu passen und ausgebaut oder erweitert werden könnten?“ sollten weitgehend positiv beantwortet werden können.

- *sollte mit kleinen, kontinuierlichen Schritten beginnen und auf eine breite Basis gestellt werden*
Eine demokratiebezogene Schulentwicklung kann mit einzelnen, kleinen Vorhaben und Maßnahmen beginnen. Jeder Schritt ist dabei wertvoll. Wichtig ist, dass die Vorhaben und Aktivitäten kontinuierlich umgesetzt und regelmäßig reflektiert werden. Dies ist nicht nur eine Voraussetzung dafür, dass Veränderungen greifen können, sondern spielt auch eine wichtige Rolle dafür, dass die Beteiligten Entwicklungsfortschritte erkennen und Erfolgserlebnisse haben können. Gleichzeitig sollten Veränderungen nicht, wie in der Praxis häufig der Fall, an einzelne Akteure gebunden sein, sondern – was eine demokratische Entwicklung ohnehin vorsieht – möglichst viele Personen einbinden und institutionell verankert werden, um langfristig wirksam sein zu können. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, dass im Lehrerkollegium möglichst viele kooperative Arbeitsformen in vielfältigen Teamstrukturen realisiert werden (Steuergruppen, Schulprogrammgruppen, Audit- und Evaluationsgruppen, interne und externe Fortbildungen in Teams, kollegiale Jahrgangsteams, kooperative Schulleitungen u.a.m.) und so eine möglichst breite Anzahl an Personen aktiv in Veränderungsprozesse eingebunden ist.
- *braucht Unterstützung, Partner und Kooperationen*
Bei komplexen Entwicklungsprozessen sind externe Berater, die den Schulentwicklungs-

prozess moderierend begleiten und einen Blick von außen auf das Ganze einbringen, besonders wichtig. Sie helfen die Veränderungsvorgänge zu reflektieren, zu strukturieren und konkrete Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Diese Berater ersetzen aber nicht gleichzeitig die institutionellen Kooperationspartner. Denn die demokratiebezogene Entwicklung der Schule beinhaltet deren Öffnung hin zum gesellschaftlichen Umfeld. Sie braucht außerschulische Partner, die reale Lern- u. Erfahrungsräume, Kompetenzen, Engagement und Perspektiven einbringen. Ebenso stellt sich eine demokratische Schule selbst als Partner zur Verfügung, bringt sich in Kommune und Gesellschaft ein, bietet „Services“, Engagement, Räume und Zusammenarbeit an. In ähnlicher Weise sind Kooperationen auch zu anderen Bildungseinrichtungen wichtig – zur gegenseitigen Beratung, zum Erfahrungsaustausch und reziproken sowie gemeinsamen Lernen, zur Gestaltung von Übergängen und gemeinsamer

Verantwortungsübernahme in einer demokratischen Bildungslandschaft.

- *ist Ziel und Weg zugleich*

Soll demokratische Schulentwicklung gelingen, so setzt sie einen Teil ihres Ziels bereits den gesamten Prozess über voraus: Denn ohne Verständigung miteinander, ohne Anerkennung und die Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln, ist von den Menschen in der Schule – seien dies Lehrer oder Schüler – keine andauernde Motivation dafür zu erwarten, sich in der Schule zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen.

Diese Werte in der Schule gemeinsam zu pflegen ist Ziel und Weg einer gelingenden demokratischen Schulentwicklung zugleich.

aus: Lernende Schule, Heft 43/2008, S. 10-17: Friedrich Verlag: Seelze

Endnoten

1. So wird in verschiedenen Nationalen Aktionsplänen der Bundesregierung betont, dass es die Aufgabe von Kindergärten und Schulen ist, Demokratie zu fördern. Auch die OECD – die Organisation, die die PISA-Tests verantwortet – setzt ihr übergreifendes Konzept zur Definition und Selektion von Kompetenzen (DeSeCo) in den normativen Zusammenhang der Menschenrechte, der nachhaltigen Entwicklung und Demokratie.
2. Siehe www.blk-demokratie.de
3. Vgl. De Haan, Gerhard/ Edelstein, Wolfgang/ Eikel, Angelika (2007) (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz
4. Vgl. Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinsti-
- tut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen. Demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde
5. Vgl. Abs, Hermann Josef et.al (2007): EU-Socrates Project INFCIV „The Development of Active Citizenship on the Basis of Informal Learning at School“ – Bericht über schulbezogene Fallstudien. Frankfurt/Main: DIPF
6. Vgl. Eikel, Angelika (2007): Demokratiepädagogik. Kompetenzbereiche und Lernarrangements an der Schnittstelle zur Geographie. In: Geographie heute 255/256
7. Vgl. Diemer, Tobias/ Berkessel, Hans (2007): Lernarrangements zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz. In: De Haan, Gerhard/ Edelstein, Wolfgang/ Eikel, Angelika (2007) (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz, CD-Rom zu Heft 2

8. Damit sind sowohl altersheterogene Gruppen wie auch ethnisch heterogene Gruppen unter den Schülerinnen und Schülern ebenso wie Gruppen von Jugendlichen und Erwachsenen gemeint.
9. Eikel, Angelika/ Wenzel, Sascha (2007): Das Demokratie-Audit. In: De Haan, Gerhard/ Edelstein, Wolfgang/ Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Beltz, Heft 6 und Heft 7.
10. Vgl. ferner: Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika/ Haan, Gerhard de (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
11. Siehe dazu auch die Materialien zur Schulprogrammentwicklung in Heft 4 und 5 des Qualitätsrahmens Demokratiepädagogik.
12. Ausführlichere Informationen zu einzelnen Maßnahmen finden sich im Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik sowie unter www.blk-demokratie.de/materialien.
13. Vgl. Eikel, Angelika/ Wenzel, Sascha 2007: Das DemokratieAudit. In: De Haan, Gerhard/ Edelstein, Wolfgang/ Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Beltz, Heft 6 und 7.
14. Giesel, Katharina D./ Haan, Gerhard de/ Diemer, Tobias (2007): Demokratie in der Schule. Lang.

Mediation und Demokratielernen in der Schule

Schule und Demokratie

Wenn Schule die Institution ist, die auf das Leben vorbereiten soll, dann muss sie mehr leisten als Wissensvermittlung. Diese Erkenntnis ist nicht sehr neu, muss aber angesichts der Realität von Schule immer wieder ins Bewusstsein der maßgeblichen Akteure gerückt werden. Noch zu viel was in Schule gelernt wird, hat nicht viel damit zu tun, um in der Welt bestehen zu können (Edelstein, 2004). Neben den grundlegenden Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen gehören zu den grundlegenden Kompetenzen naturwissenschaftliches Denken (incl. der ökologischen Dimension), ästhetische Bildung und ein gesellschaftswissenschaftliches Verständnis der Welt. Die bisherige Bildungsdebatte im Anschluss an PISA rekurriert relativ einseitig auf Kommunikations- sowie mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen (vgl. OECD). Der gesellschaftswissenschaftliche Bereich, insbesondere aber das Demokratielernen werden in der Schule vernachlässigt. Die konstruktive Gestaltung unserer Welt wird aber zukünftig maßgeblich nicht durch den technischen Fortschritt bzw. die Effizienz der Finanzmärkte bestimmt sein, sondern wie die Menschheit verantwortungsbewusst mit den vorhandenen Ressourcen und den brennendsten Fragen wie der Verteilungsgerechtigkeit, der Klimakatastrophe und den sich daraus ergebenden Konflikten (beispielsweise um den Zugang zu Wasser) umgeht. Die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften wird maßgeblich auch davon abhängen, ob es ihnen gelingt ihre Konflikte konstruktiv zu regeln.

Die Fähigkeiten, die es in der Schule zu vermitteln gilt, sollten sich viel stärker auf diejenigen insbesondere gesellschaftswissenschaftlichen Fähigkeiten beziehen, die dem Erhalt des Planeten dienen und damit dem erträglichen Zusammenleben der Menschheit gewidmet sind. Das Demokratielernen spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

Demokratielernen

Das Demokratielernen als übergeordnete Aufgabe greift in der Schule auf unterschiedlichen Ebenen. Anknüpfen lässt sich in diesem Zusammenhang an Gerhard Himmelmann, der von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform spricht (Himmelmann, 2001). Wie diese drei Aspekte im Sinne der Demokratiepädagogik zusammenwirken beschreibt Wolfgang Edelstein folgendermaßen:

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

- um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten;
- um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mit zu gestalten

- um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln.“ (Edelstein 2007, 203/204)

Übertragen auf die Schule heißt das, dass Demokratie in der Schule auch aktiv gelebt werden muss z.B. durch eine partizipative Lernkultur (Kooperatives Lernen), dass Schule sich aktiv in gesellschaftliche Prozesse in seiner Umgebung z.B. in Planungsprozesse einmischen sollte und dass Schule das nötige Wissen vermittelt, um Demokratie als Regierungsform zu verstehen und entsprechend zu handeln.

Demokratielernen kann in Form von fächerübergreifenden Projekten – wobei dem Fach Politik eine wichtige Rolle zukommt –, durch Klassenräte, Service Lernen, Schülerparlamente und durch die Realisierung der Kinderrechte¹ in der Schule seine praktische Form finden.

Zur Demokratie und zum Demokratielernen gehört auch der Umgang mit Konflikten. Gute Demokratien zeichnen sich dadurch aus, dass es friedliche nicht gewalttätige Formen der Konfliktregelung gibt. Insofern gehört zur Demokratie als Lebensform auch ein entsprechender konstruktiver Umgang mit Konflikten. An dieser Stelle kommt die Mediation ins Spiel, denn der Ansatz und insbesondere die Haltung der Mediation können einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen Lernkultur leisten.

Mediation und Partizipation

Mediation leistet einen Beitrag zu einer nachhaltigen Konfliktlösung, da die Beteiligten selbst ihre Lösung suchen und damit Lösungen entstehen, die zum beiderseitigen Vorteil sind bzw. die die Beteiligten akzeptieren können. Nach Montada (2005) liegt fast allen Konflikten eine Gerechtigkeitsproblematik zu Grunde, d.h. die Konfliktbeteiligten

fühlen sich nicht gerecht behandelt. Das Gefühl der Ungerechtigkeit entsteht insbesondere auch dann, wenn schwierige Entscheidungen nicht transparent sind und Betroffene im Vorfeld nicht entsprechend beteiligt werden.

Mediation und Gerechtigkeit haben zwei Dimensionen: Eine präventive Wirkung kann dann erreicht werden, wenn Kinder- und Menschenrechte beachtet werden, denn sie sind die Gewähr für Gerechtigkeit, wenn diese Rechte aktiv gelebt werden. Auf der Ebene der Intervention kann durch die Mediation Gerechtigkeit wieder hergestellt werden.

In der Haltung und in der Methodik der Mediation sind wesentliche Elemente für die Entwicklung einer demokratischen, partizipativen Schule enthalten:

In der Mediation spielen nicht nur seitens der Mediatoren Wertschätzung, Achtung und Anerkennung eine wichtige Rolle. Mediatoren achten darauf, dass im Prozess Wertungen vermieden bzw. über Wertungen reflektiert wird. Die Beteiligten suchen die Lösung, d.h. es handelt sich um einen sehr partizipativen Prozess, der nicht von oben verordnet wird. Diese Haltungen sind auch für das Demokratielernen prägend. Um beispielsweise einen Klassenrat² durchführen zu können, ist die Mediationshaltung sehr hilfreich. Mit dieser Haltung kann der Gehalt des Klassenrats als ein partizipatives Gremium, in dem demokratisches Verhalten eingeübt und Konflikte konstruktiv gelöst werden können, erreicht werden. Bei der Lehrkraft, die einen Klassenrat anleitet kommt es darauf an, dass sie immer mehr Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler überträgt, damit sie ihre Angelegenheiten möglichst eigenständig regeln. Die Lehrkraft muss einen Erfahrungsraum schaffen, in dem Schüler auch Fehler machen dürfen, ohne dass ständig von außen eingegriffen wird. Nur in dem Fall, dass die Schüler nicht in der Lage sind, ihre selbst entwickelten Regeln einzuhalten, muss die Lehrkraft intervenieren. Oder wenn die Schüler mit einer Situation überfor-

dert sind. Beispielsweise war es im Klassenrat einer 4. Klasse so, dass es einen Konflikt zwischen zwei türkischen Mädchen – die sich beleidigt fühlten – und einem deutschen Jungen gab. Der Schülermoderatorin gelang es nicht, den Konflikt zu lösen und war mit der Situation überfordert. Erst in diesem Moment griff die Lehrkraft ein und zeigte einen Weg auf, wie der Konflikt gelöst werden konnte. Ansonsten hielt sich die Lehrkraft komplett zurück. Sie zeigte so ein hohes Maß an Wertschätzung gegenüber den moderierenden Schülerinnen. Die Schülerinnen und Schüler konnten im Klassenrat im hohen Maße partizipieren.

Die folgenden „Techniken“ die bei der Mediation hilfreich sind, sind auch für einen Klassenrat unverzichtbar:

Klare Regeln, durch die auch Toleranz und Respekt ermöglicht werden sowie der Perspektivenwechsel, der empathische Fähigkeiten befördert. Im oben erwähnten Klassenrat forderten z.B. Mitschüler den deutschen Jungen auf, die Perspektive der türkischen Mädchen einzunehmen. Ferner sind aktives Zuhören, Feedback und Transparenz „Techniken“, die sowohl bei der Mediation als auch im Klassenrat zur Anwendung kommen

Umsetzung der Mediation im Rahmen von Demokratielernen

Im Rahmen der Umsetzung von Mediation an Schule sind zwei Zugänge denkbar:

1. Mediation ist bereits an der Schule durch entsprechende Klassenprogramme und Schülermediatoren gut verankert. Hierauf aufbauend können demokratiepädagogische Vorhaben wie der Klassenrat (Friedrichs), Demokratietrainings (Kaletsch), Kooperatives Lernen (Green/Green und Brünig/Saum) oder Service lernen (Frank/Sliwka) realisiert werden.

2. Verschiedene demokratiepädagogische Maßnahmen existieren bereits und zusätzlich wird Mediation eingeführt. Das wird vermutlich seltener der Fall sein, da Mediation an Schulen schon relativ weit verbreitet ist.

Zu 1.) Wenn Mediation schon gut mit der entsprechenden Haltung etabliert ist, bietet sich insbesondere die systematische Einführung des Klassenrats an, da dieser die Selbstregulierungskräfte der Schüler stärkt und grundlegende demokratische Verhaltensweisen (Verstehen des Gesprächspartners, Meinungsbildung, Moderation von Diskussionen, demokratische Abstimmung) einübt. In der Praxis konnte ich feststellen, dass diejenigen Lehrkräfte die eine entsprechende mediative Haltung (Überparteilichkeit, Lösungsabstinenz, verstehen anstatt zu urteilen) entwickelt hatten, auch entsprechend gut den Klassenrat begleiten können. Hier besteht die Kunst der Lehrkraft darin, so wenig wie möglich einzugreifen (wenn die Schülerinnen und Schüler ihr Regelwerk selbst einhalten), aber immer dann aktiv zu werden wenn die Schüler überfordert sind.

Zu 2) Schulen, die schon viele demokratiepädagogische Elemente etabliert haben werden sich zwangsläufig auch mit konstruktiver Konfliktbearbeitung auseinander setzen müssen. Falls noch nicht vorhanden liegt es bei diesen Schulen nahe, dass sie Mediation in Form von entsprechenden Klassenprogrammen und Schüler-Mediatoren einführen.

Nachhaltigkeit erreichen

Die Entwicklung sowohl einer konstruktiven Konfliktkultur als auch einer partizipativen und somit demokratieförderlichen Lern- und Lebensform in Schulen erfordern einen systemischen Schulentwicklungsprozess. Die Schule ist per se nicht eine Institution, in der Partizipation selbstverständlich ist. In der Regel herrscht ein Stil vor, der die partizipativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler

nicht ernst nimmt, sondern ihnen die Rolle der zu Unterweisenden zuschreibt. Die Schule bietet viel mehr Möglichkeiten gelebter Partizipation. Diese werden aber in der Praxis nicht realisiert. Und das betrifft auch die Konfliktbearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler. Mediation und Partizipation müssen daher immer wieder erhalten und weiterentwickelt werden. Eine demokratische Schulkultur erfordert eine stetige Verringerung des Widerspruchs zwischen selbst formuliertem Anspruch und der Wirklichkeit. Insofern ist immer wieder zu fragen, ob nicht Eltern und Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen der Schule (z.B. in Projektgruppen) beteiligt werden können.

Mediation kann als ein Ansatz für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur genutzt und mit anderen partizipativen und demokratiepädagogischen Elementen verknüpft werden, um so zu einem Motor von Schulentwicklung zu werden und zu einer Veränderung von Schulkultur beizutragen. Dieser Prozess erfolgt in der Regel durch einen systemischen Schulentwicklungsprozess. Meist ist es sehr hilfreich oder sogar notwendig, einen solchen Prozess durch externe Schulentwicklungsberater begleiten zu lassen. Beispielhaft für ein Unterstützungssystem lässt sich an dieser Stelle das Projekt des Hessischen Kultusministeriums „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD)³ nennen, das sowohl Fortbildung als auch Beratung anbietet. Die Fortbildungen umfassen u.a. soziales Lernen, Mediation, Klassenrat, Kooperatives Lernen und Demokratielernen. Bei einem Teil der Angebote handelt es sich um schulinterne Fortbildungen, um

nachhaltig auf die Schulkultur zu wirken. Die Beratung umfasst sowohl Einzelberatungen, längere Beratungsprozesse und Prozessentwicklungsgruppen, in denen sich je 2 Vertreter einer Schule zweimal jährlich ganztägig treffen, um neue Impulse für ihre Arbeit zu erhalten und sich auszutauschen. In Hessen gibt es zur Zeit 6 solcher Gruppen, in denen 7 bis 10 Schulen zusammengefasst sind. Die Schulen verpflichten sich, mindestens drei Jahre zusammen zu arbeiten.

Mediation in Schulen wird bundesweit durch die Fachgruppe „Mediation in Erziehung und Bildung“ (MEB) im Bundesverband Mediation (BM e.V.)⁴ unterstützt. Die Fachgruppe führt einmal im Jahr ein Wochenendseminar mit einem inhaltlichen Schwerpunkt durch. Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)⁵ – die im Rahmen des Bund-Länder-Kommissionsprogramm (BLK) „Demokratie lernen und leben“ entstanden ist – fördert unterschiedliche demokratiepädagogische Ansätze. Besonders hervorzuheben ist aktuell der Klassenrat. In einigen Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Hessen, Nordrhein-Westfalen) finden jährlich Demokratietage für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte statt. Diese Programme befinden sich derzeit in einem Entwicklungsprozess und es wäre wünschenswert, dass diese noch viel mehr Verbreitung finden und nachhaltig in den Schulen implementiert werden.

aus: Rademacher, Helmholt (2012): Mediation und Demokratielernen in der Schule. In. „Perspektive Mediation – Beiträge zur Konfliktkultur“, Heft 3/2012.

Endnoten

1. Vgl. UN-Kinderrechtskonvention von 1989 (erhältlich über UNICEF)
2. Beim Klassenrat handelt es sich um eine wöchentlich wiederkehrende Stunde, in der die Schülerinnen und Schüler alle ihre Anliegen wie Konflikte, Planung von Ausflügen, Organisation des Klassenraums etc. gemeinsam lösen bzw. klären. Der Klassenrat kann ab der 1. Klasse eingerichtet werden. Im Prozess der Einführung des Klassenrats gibt die Lehrkraft immer mehr Verantwortung an die Schüler ab. Dabei übernehmen Letztere Rollen wie Moderatorin, Zeitwächter, Regelwächterin, Protokollant etc. (vgl. Friedrich, 2011). Entscheidend bei der Durchführung ist die Haltung der Lehrkraft nämlich so weit wie möglich die Eigenständigkeit der Schülerinnen zu stärken ohne sie dabei zu überfordern, d.h. immer auf Augenhöhe mit den Schülern zu kommunizieren, aber bei schwierigen Situationen entsprechend zu intervenieren.
3. Genauere Informationen finden sich auf der Homepage: www.gud.bildung.hessen.de
4. s. www.bmev.de
5. s. www.degede.de

Literatur

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2007), Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2006), Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Essen.

Edelstein, Wolfgang (2004), In der Welt bestehen – Kompetenzen für die Zivilgesellschaft, Vortrag am 4./5.5.2004 in Jena.

Edelstein, Wolfgang (2007), Was ist Demokratiepädagogik? Versuch einer operativen Bestimmung, in: Beutel/Fauser, S. 203/204.

Frank, Susanne/Slivka, Anne, Servicelearning, in: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Slivka, Anne (Hg.), Demokratiepädagogik, Bonn oder Weinheim.

Friedrich, Birte (2011) in: Rademacher, Helmolt/Altenburg-van Dieken, Marion (Hg.), Konzepte zur Gewaltprävention in Schule, Berlin.

Green, Norm/Green, Kathy (2007), Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium, Seelze-Velber.

Himmelman, Gerhard (2001), Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Kaletsch, Christa (2007), Demokratietraining, Schwalbach/Ts.

Montada, (2005), in: Mediation in der Schule – Wege zu einer neuen Erziehungskultur, Wiesbaden, Bezug über: Petra Becker, Erwin-Stein-Haus, Stuttgarter Str. 18 – 24, 60329 Frankfurt.

Rademacher, Helmolt (Hg.) (2007), Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung, Schwalbach.

Rademacher, Helmolt (2011), Demokratiepädagogik – Paradigmenwechsel mit praktischer Perspektive? In: Widmeier/Nonnenmacher (Hg.), Partizipation als Bildungsziel – Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Demokratische Schulentwicklung durch Unterstützung – das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“

Zweifelsohne ist inzwischen anerkannt, dass sowohl schulbezogene als auch schülerorientierte Wettbewerbe und Ausschreibungen einen Beitrag zur pädagogischen Entwicklung von Lernen, Unterricht und der Schule insgesamt leisten können (Fauser et al. 2007). Seit den 1980er-Jahren haben sich zahlreiche Initiativen und Projekte herausgebildet, die auf diesen Wegen besondere Themen und Segmente der pädagogischen Schulentwicklung aufgreifen und dazu verhelfen, diesen schulischen Themen und Aufgaben einen eigenen Platz in der Profilierung und im Lernangebot einzelner Schulen zu sichern. Dazu gehören etwa Projekte wie das von Mitte der 1980er-Jahre bis zur Jahrtausendwende wirksame Programm „Praktisches Lernen“. Dazu gehören gegenwärtig etwa der Gruppenwettbewerb „Jugend debattiert“, der – getragen von einem Stiftungskonsortium unter Führung der Hertie-Stiftung – eine starke Kraft dabei geworden ist, Formen und Kompetenzen der abwägenden und kontroversen Debatte, also einer kommunikativen, deliberativen Kultur des Umgangs mit Herausforderungen der Gegenwart in der Schule zu vermitteln und Sprachkompetenz als elementaren Bestandteil politisch-demokratischer Bildung zu stärken (Hiel-scher/Kemmann/Wagner 2010).

Der wissenschaftspropädeutische Wert und der besonders politisch bildsamen Kern, den etwa Projektgruppen, die am „Geschichtswettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten“ der Körber-Stiftung teilnehmen, an ihrer Schule stärken

und weiterentwickeln können, wird ebenfalls anerkannt und kritisch-fachdidaktisch begleitet (Borries 2001). Schließlich ist seit mehr als sechs Jahren mit einer erstaunlichen Schnelligkeit und Akzeptanz der Deutsche Schulpreis etabliert worden (Fauser et al. 2010, Schratz et al. 2012), der nicht alleine Anerkennung für vorhandene Schulentwicklungsprozesse gibt, sondern sich selbst dezidiert als eine Initiative und ein Angebot zur Schulqualitätsentwicklung versteht. Dafür steht im Schulpreis – nebst dem das Procedere von Bewerbung und Auslobung kennzeichnenden aufwendigen und genauen Dokumentations- und Evaluationsverfahren – ein ausdifferenziertes Akademie-Angebot (Rösch 2010) bereit, mit dem die Verbesserung von Lern- und Schulqualität als eigentlichem Anliegen dieses Schulwettbewerbs sichtbar wird.

Vor allem aber konnte durch den Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ seit etwa zwanzig Jahren auch die Demokratie als ein Element einer differenzierten und gegenwartsbezogenen Schulentwicklung dargestellt werden (Beutel/Fauser/Rademacher 2012). Dabei hat dieses Förderprogramm die politische Sozialisation in der Schule unter dem Aspekt des Erfahrungslernens und der Orientierung an der Demokratie als politischer Form unserer Gesellschaft ebenso wie als handlungsleitendem Wert für Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt seines Angebots und seiner Arbeitsformen gestellt hat (Beutel/Fauser 1989; 2001)

Der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ als schulbezogenes Entwicklungsinstrument

Vorgeschichte und Vorarbeiten von „Demokratisch Handeln“ liegen im Schulentwicklungsprojekt „Praktisches Lernen“ (Projektgruppe Praktisches Lernen 1998). Denn dieses Schulentwicklungsprojekt hat bei der Rückbesinnung auf die Traditionen und Erfahrungen der Reformpädagogik, die die Schulentwicklungsdebatte der 1980er-Jahre beeinflusst hat, eine besondere Resonanz ausgelöst. Es hat als Reformkonzept die Verbesserung der Lernqualität und der Schulqualität im Rahmen eines Programms zur Schul- und Unterrichtsentwicklung aneinander gekoppelt. Lernen soll über die beherrschende Vermittlung von Schulwissen hinausgehen und vor allem die Erfahrung eigenen Handelns und eigener Wirksamkeit bei der Bearbeitung praktischer und lebensdienlicher Aufgaben einschließen. Dabei hat sich das Praktische Lernen auf die einzelne Schule als eine unternehmerische Handlungseinheit konzentriert, die aus dem Reservoir der in ihr selbst liegenden Kräfte, Kompetenzen und Möglichkeiten und mit fachlicher und ggf. finanzieller Unterstützung von externen Partnern ihre eigene Weiterentwicklung betreiben kann. Viele der beteiligten Schulen haben sich als eigenständige und sozial schöpferische Institution gezeigt und sind durch ihre Projekte auch im wörtlichen Sinne unternehmerisch tätig geworden, weil dabei oft eigenständig Mittel erschlossen, Ziele gesetzt, Ergebnisse nachgewiesen und Partner überzeugt werden mussten – die Schulen wurden im Idealfall zu einem „Bildungsunternehmen ohne Erwerbscharakter“ (Hiller 1990). Aus dem Praktischen Lernen sind selbst „Förderwettbewerbe“ entstanden, mit dem Ziel, Projekterfahrungen für ein solches Lernen zu dokumentieren, unter qualitativen Kriterien zueinander in Beziehung zu setzen und damit zugleich einen Anregungspool für Schulentwicklung aus der Schulpraxis heraus zu schaffen.

Hieraus wurde dann der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ konzipiert mit Blick

darauf, die im praktischen Lernen sichtbar gewordenen Möglichkeiten, durch Projekte Themen des öffentlichen Diskurs, der politischen Gegenwartsdebatte und der Demokratie in der Schule fächerübergreifend aufzunehmen, systematisch zu erfassen, zu begleiten, öffentlich sichtbar zu machen sowie Strukturen und Instrumente zur weiteren Entfaltung der Wirksamkeit solcher Projekte zu entwickeln (Beutel/Fauser 2005). Auch dieses – die öffentliche Anerkennung schulischer Leistungen für die Demokratie – erweist sich als Teil einer veränderten schulischen Kultur und des erweiterten professionellen Handelns von Schulen, Schülerschaft und Lehrerschaft. Waren doch bislang auf Anerkennung bezogene Wettbewerbe vor allem auf besondere Leistungen von Schülerinnen und Schülern in den Feldern angewandter Naturwissenschaften, von Sport und von Kunst und Kultur gerichtet.

Unter Schulentwicklungsaspekten bedeutsam sind vor allem Schulen, die sich mit Projekten vor allem am Wettbewerb Demokratisch Handeln beteiligt haben, die sich retrospektiv als stetiger Prozess der Veränderung von Lern- und Professionsqualitäten an der Schule lesen lassen. Hier kommt eine neue Perspektive in den Blick – der Wettbewerb als Instrument der Qualitätsentwicklung. Denn noch in den 1980er-Jahren war der Wettbewerb in der Schulpädagogik vor allem als ein systemischer Gedanke gelesen worden, der in Widerspruch zu den Differenzierungs- und Gerechtigkeitserwartungen einer lernförderlichen und individualisierenden Pädagogik steht. Erst in der nachfolgenden Zeit sind, im Zusammenhang mit dem Erstarren der Einzelschulforschung und mit dem Aufkommen zivilgesellschaftlicher Initiativen zur Schulentwicklung, die besondere Qualitäten der Profilierung von Wettbewerben sichtbar geworden und haben sich ausdifferenziert. Die Entwicklungsleistungen von Wettbewerben für die Schule können folgendermaßen charakterisiert werden – Wettbewerbe leisten:

- Die öffentliche Darstellung von Best-Practice-Erfahrungen,

- die öffentlichen Anerkennung von Schulleistung und Schülerleistung,
- die Multiplikation interessanter Lernansätze, Projekte und Schulentwicklungskonzepte,
- die Gewährleistung von Transparenz bei der Leistungserbringung von Schulen ebenso wie bei Schülerinnen und Schülern und
- sie dokumentieren die damit verbundene Selbstaufklärung, die mit dem Darstellungs- und Bilanzierungserfordernis guter Wettbewerbe einhergeht.

Wettbewerbe – sowohl für Schülerinnen und Schüler wie für Schulen insgesamt – werden deshalb heute als Förder- und Entwicklungsinstrumente gesehen. Ihr Potenzial ist für die Schulpraxis ebenso wie für die Schul- und Lernforschung neu entdeckt worden. Dies gilt auch und gerade für die Demokratiepädagogik und die Politische Bildung (Beutel/Marwege 2007).

Die lernförderlichen und schulentwicklungsbezogenen Wettbewerbe haben über die letzten Jahre hinweg eine gegenwärtig deutlich sichtbare Szene schulexterner Unterstützungskultur erzeugt, die auf der Basis reformorientierter Einsichten und Erfahrungen Schulen, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern Hilfen und Unterstützung zur Entwicklung von Qualität des Lehrens und Lernens geben können. Denn alle bislang genannten Wettbewerbe zielen natürlich auf eine Verbesserung der Lern- und – damit einhergehende – auch der Unterrichtsqualität

Lernen in demokratiepädagogischen Projekten

An einem Beispiel aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten zur Entwicklung

demokratischer Handlungskompetenz und zur Erweiterung des Angebots und Lernspektrums der Schule sichtbar werden. Das Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass es politische Themen aufgreift und zugleich in den beteiligten Schulen eine mittelfristige Zeitperspektive erschlossen hat, die zu Projektbeginn so nicht sichtbar oder gar zu planen war. Das Projekt hat sich für die jeweiligen Schulen als profilbildend erwiesen und zeigt in der Rekonstruktion Dimensionen von Lernzeit und Entwicklungsräumen, die man als „langen Atem“ umschreiben kann, die in der Schule nur durch engagierte und damit verbundene Lehrkräfte gewährleistet wird. Für die Schülerinnen und Schüler wiederum bringt es mit sich, dass die Projektstätigkeit über mehrere Schüler-Generationen weitergereicht wird.

Das Projekt wurde in verschiedenen – jeweils für sich mit einem vorzeigbaren Ergebnis abgeschlossenen Entwicklungsschritten – im Förderprogramm Demokratisch Handeln durch die Bewerbung in der jeweiligen Jahresausschreibung dokumentiert. Es entstand als Projektinitiative zweier Hamburger Schulen in der Konkretisierung einer Schulpartnerschaft nach Bosnien.

Das Förderprogramm kann noch eine Reihe weiterer solcher sich langfristig entwickelnder demokratiepädagogischer Schulprojekte skizzieren, die von Aufgaben und persönlichem Engagement ausgehen, weniger aber von den Schulfächern und dabei bemerkenswerterweise am wenigsten vom Fachunterricht der politischen Bildung (Beutel 2009).

Das Bosnien-Projekt der Gesamtschule Stellingen und der Schule Corveystraße in Hamburg

„Zukunftsvisionen – Müll vermeiden, trennen und recyceln. Eine Straßenbahnbemalung in Sarajewo“, so nennen Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule Stellingen und des Gymnasiums Corveystraße in Hamburg (und weiterer Hamburger Schulen)

ein Projekt, mit dem sie im April 2006 Aspekte der Ökologie und des Zusammenlebens aufgreifen und mit einem konkreten Unterstützungs- und Arbeitsangebot im Rahmen einer Projektpartnerschaft mit dem Vierten Gymnasium Ilidza Gymnasium im bosnischen Sarajevo verbinden wollen. Einen Vorläufer hat diese Partnerschaft zu bosnischen Schulen mit einem Projekt, dass vom Schuljahr 2002/03 bis 2005 die Schule im bosnischen Dorf Sibenica unterstützt hat. In drei Projektphasen wurden Hilfsgüter gesammelt, Kontakte gepflegt und jeweils im Sommer eines Jahres ein entsprechender Gütertransport organisiert und von der Projektgruppe begleitet. Nach drei Jahren allerdings endete dieses Unterstützungsangebot an der Erfahrung von Korruption und Diebstahl vor Ort. Die Projektgruppe gibt jedoch nicht auf. In einer neuen Partnerschaft zu dem Gymnasium in Sarajevo wird die Verbindung von Schulpartnerschaft und gemeinsamer Arbeit mit dem Anspruch fortgeführt, die immer noch von den Folgen des Bürgerkrieges beeinträchtigten Region zu unterstützen. Insgesamt wurden in den Ausschreibungen des Förderprogramms zwischen 2002 und 2011 neun jeweils großangelegte Teilprojekte dokumentiert.

So fliegen im April 2006 16 Schülerinnen und Schüler dreier Hamburger Schulen – Gymnasium Stellingen, Ida-Ehre-Gesamtschule und Gymnasium Corveystraße – nach Sarajevo, um das Austauschprogramm erstmals mit den neuen Partnern zu erproben. Bei dieser Fahrt steht wie schon in den vorausgehenden Bewerbungen ein kommunales Projekt im Mittelpunkt: Die Gestaltung eines Straßenbahnwagens in Sarajevo. Gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen der Schule in Sarajevo werden hierzu Entwürfe entwickelt. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt beim Umweltschutz: „Müll vermeiden, trennen und recyceln“. Es geht der Gruppe jetzt nicht mehr alleine um Begegnung und Unterstützung, vielmehr soll gemeinsam an einer aktuellen und überregionalen politischen Herausforderung gearbeitet werden. Die Jugendlichen

setzen sich vor Ort gegen eine Fülle an bürokratischen und technischen Schwierigkeiten sowie gegen Misstrauen bei den Partnern der Stadtbahn-Unternehmung durch. Mit viel Geduld und Kreativität gelingt es ihnen, gemeinsam mit der Partnerschule, einen alten Straßenbahnwagen neu zu gestalten und als fahrendes „Denkmal“ für Müllrecycling in den öffentlichen Personenverkehr der Stadtbahn einzubinden. Ergänzt wird dieser Teil der Partnerschaftsarbeit durch eine Arbeitswoche in Hamburg, bei der Schülerinnen und Schüler aus Sarajevo zu Gast sind.

Im nachfolgenden Projekt im Sommer 2007 arbeiten 32 Hamburger und Sarajevoer Jugendliche im Rahmen eines Schüleraustauschs gemeinsam weiter an der Stärkung des Umweltbewusstseins in Bosnien-Herzegowina. Die Jugendlichen organisieren Stoffbeutel, um diese mit eigenen Motiven zur Erhaltung des ökologischen Gleichgewichts zu bedrucken und mit Hinweisen zum eigenen Verhalten in Sarajevo sowie auch in Hamburg zu verteilen. Mit Hilfe von Sponsoren bedrucken und verteilen sie 10.000 Stoffbeutel. Ziel der Jugendlichen ist es außerdem, auf dem Balkan eine Firma oder einen Konzern zu gewinnen, der für die Bevölkerung weiterhin Stoffbeutel anbietet. Daneben entsteht bei der Partnerreise nach Sarajevo dort eine „Müllskulptur“ – eine von den Schülern gemeinsam aus Müll gefertigte Taube. Während des Gegenbesuchs der Jugendlichen aus Sarajevo entsteht – im Jahr 2008 – die künstlerische Gestaltung von Schulwänden durch Graffiti zum Klimaschutz sowie in gemeinsamer Arbeit eine weitere Müllskulptur aus Draht – eine 1,80 m hohe Hand, die die Erdkugel hebt. Außerdem verteilen die Jugendlichen auch in der Hansestadt Stoffbeutel an die Bevölkerung.

Im Projektjahr 2010 werden von den Jugendlichen Zeitzeugeninterviews vorbereitet und in Sarajevo und Hamburg durchgeführt. Dabei standen vor allem die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, welche mit ihren Familien während des Balkan-

krieges nach Deutschland geflohen und dann wieder in ihr zerstörtes Heimatland zurückgekehrt waren. Im Januar 2011 organisieren die beiden Hamburger Schulen eine Veranstaltung für Eltern, Freunde und Anwohner aus dem Stadtteil. Sie präsentieren ihre Erfahrungen und Erlebnisse des Schüleraustausches 2010.

Im Jahresprojekt 2011 entwickeln die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Schulen eine Aktion, bei der sie alte oder defekte Handys, die nicht in den Restmüll entsorgt werden dürfen, sammeln und anschließend recyceln. Mit dem Erlös von einem Euro pro Handy unterstützen sie drei verschiedene soziale Projekte. In den Ferien stellen sie 150 Recycling-Boxen her, in denen sie die Handys sammeln. Als Kooperationspartner finden Sie eine Drogerie- und eine Bäckerei-Kette, so dass sie in ganz Hamburg sammeln können. Der Erlös von einem Euro pro Handy gelangt zu je einem Drittel an die Hamburger Tafel, an den Verein „Kinder helfen Kindern e.V.“ und an ihr Partner-Gymnasium in Sarajevo.

Weitere Projekte werden durchgeführt und geplant. Stets werden Begegnungen, Aufarbeitung und kritische Auseinandersetzung mit der Umweltfrage sowie dem Europa erschütternden Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien verbunden und als vor Ort jeweils Teilprojekte konzipiert und durchgeführt. Deren Themen sind aktuelle Herausforderungen für die Demokratien in Deutschland und Europa. Das Projekt als Organisations- und Lernform ebenso wie als didaktisch-methodische Großform zielt zudem auf die konsequente Mitbestimmung und Mitverantwortung der beteiligten Schülerinnen und Schüler an ihrem Lernen und dessen Ergebnissen. Die Teilprojekte sind seit nunmehr über zehn Jahren zugleich zu profilbildenden Elementen der Entwicklung der beteiligten beiden Schulen in Hamburg und in der Partnerschule in Sarajevo geworden. Der Prozess ist gleichwohl erst angestoßen und keinesfalls abgeschlossen. Man darf auf die weiteren Projekte gespannt sein.

Wettbewerbe – Schulentwicklung durch externe Unterstützung?

Der in diesem Beispiel aufgespannte Projektkontext zeigt mehrere Dimensionen der Schulentwicklung und belegt zugleich auch die Funktionen des Wettbewerbs „Demokratisch Handeln“ im Sinne eines außerschulischen Akteurs, der damit die Schulentwicklung fördern und unterstützen kann:

- Im Bereich der Lernqualitäten liegt die besondere Herausforderung in der Konzeption handhabbarer Teilprojekte, die die Partnerschaft jeweils durch gemeinsame Arbeitsphasen konkretisieren, die dabei die umfassenden politischen Aspekte der Ökologie und der Europäischen Integration sowie der kulturellen Differenz in bearbeitbare Sequenzen sowohl thematisch als auch durch das gemeinsame Lernen und Leben in der Projektphase handlungshaltig, ergebnis- und produktorientiert sowie öffentlich darstellbar umsetzen.
- In Blick auf die Zeitdimensionen unterstreichen beide Projekte die Mehrdimensionalität schulischer Lernzeit (Görtler/Reheis 2012). Als einzelne Projektschritte weisen sie intensive Arbeitsphasen unterschiedlichen Charakters aus, die aber durchweg auf Selbstorganisation, Zielklärung, Vorbereitung, selbständige Durchführung und gemeinsame Ergebnissicherung sowie Auswertung setzen.
- Die Projekte sind fächerübergreifend angelegt, bearbeiten ihre Themen in- und außerhalb von Unterrichtsphasen und machen in der Schule ein flexibles Zeitmanagement erforderlich, für das die betreuenden Lehrkräfte mental und organisatorisch – bei der Kollegenschaft um Verständnis und Unterstützung werbend – eintreten müssen.
- Die Projekte erzeugen Langzeitwirkung und sind sichtbare Element der Qualitätsentwicklung an

den beteiligten Schulen – sie sind auch gegenwärtig an den Schulen in Hamburg und Sarajevo sichtbar sowie aktiv. Sie wirken auf das jeweilige Schulprofil ein; nur so können verschiedene Schülergenerationen die Projekte jeweils als ihr Thema und ihre Aufgabe aufnehmen.

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln hat durch sein Dokumentationserfordernis dazu beigetragen, die Projektbeteiligten über ihre Handlungsverhältnisse aufzuklären. Besonders reizvoll und für die qualitative Schulforschung ertragreich ist das dann, wenn Dokumentationen langfristig laufender Projekte zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten und Teilschritten vorgelegt und dadurch einzelne Projektschritte sichtbar gemacht werden. Wettbewerbe wie Demokratisch Handeln funktionieren bezogen auf die Schule als externe Instanzen fachlicher Objektivierung und öffentlicher Anerkennung, sind also Akteure zur Sicherung von Transparenz im pädagogischen Handeln nach innen und nach außen.

Das Förderprogramm als „Instrument der externen Qualitätsentwicklung“

Nach den Erfahrungen mit dem Projekt „Praktisches Lernen“, dem „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ und auch dem „Deutschen Schulpreis“ können wir festhalten, dass es gelungen ist, den Wettbewerbsgedanken als eine Möglichkeit zur Evaluation von Lernqualität und besonderen Lernleistungen auch in der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung in der Pädagogik so zu etablieren, dass Wettbewerb ein schulpädagogischer Entwicklungsbegriff werden kann, der instrumentelle Hilfen zur Lösung schulischer Aufgaben im Feld von Politik und Demokratie als schulischer Erfahrungsqualität gibt. Wir können abschließend festhalten, dass es – mit dem Wettbewerb „Demokratisch Handeln“, aber auch mit anderen qualitätsorientierten Wettbewerben, die Entwicklungsperspektiven fördern und

schärfen helfen – folgende Aspekte der Schulentwicklung gestärkt werden können:

- Wettbewerbsangebote setzen auf freiere Formen der zeitlichen Organisation des Lernens, als es der Schulunterricht im engeren Sinne bietet, v.a. wenn es um projektbezogene Wettbewerbe wie „Demokratisch Handeln“ geht. Im Spannungsfeld zwischen Schulzeit-Verkürzung und der Notwendigkeit, die Leistungen der einzelnen Schule transparent zu evaluieren, kommt den Wettbewerben verstärkt Bedeutung zu.
- Wettbewerbe sind – und das scheint bildungspolitisch bedeutsam – inzwischen ein breiter Resonanzraum für die Etablierung und Selbstvergewisserung schulischer Qualitäten und Leistungen für die einzelnen Schulen an sich. Das wird beispielhaft im Wechselspiel des dargestellten Projektbeispiels mit seinen Folgebewerbungen und dem Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ sichtbar.
- Für Wettbewerbe wird in der Schule zusätzliche Zeit investiert: Bei den Lehrenden geschieht dies oftmals durch zusätzliches Engagement, bei den Lernenden ohnehin – alle interessanten Projekte und Wettbewerbsbeiträge bemessen das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht in Unterrichtsstunden, sondern v.a. im darüber hinaus gehenden zeitlichen Engagement und der Beschreibung der Intensität von Lernen, Handeln und Erfahrung.
- Wettbewerbe erschließen Aufgaben für Pädagogik in Wissenschaft und Praxis: In Wettbewerben generieren und dokumentieren Schulen eine breite Palette von „Best-Practice“-Erfahrungen – also problemzentrierte Lösungen, die nicht in jedem Falle durch Schul-, Unterrichtstheorie und Didaktik bereits erfasst sind – und erschließen damit für die Pädagogik in Praxis und Wissenschaft aktuelle Aufgaben und Herausforderungen.

- Wettbewerbe fördern die Professionalität schulischen Handelns: Schulwettbewerbe können in den Schulen Innovationspotenziale freisetzen. Sie sorgen für Öffentlichkeit, Transparenz und Nachvollziehbarkeit pädagogischer und schulischer Entwicklungsaufgaben wie im hier gezeigten Beispiel für die mehrdimensionale Entfaltung von Demokratie als Gegenwartsaufgabe und Lernqualität zugleich. Wettbewerbe sind so gesehen ein Beitrag zur Evaluation, Wirkungssicherung und Transparenz schulischen Handelns. Damit sind sie ein Teilbereich eines zunehmend wichtiger werdenden professionellen Verhältnisses und professionalitätsfördernder Strategien der Schulentwicklung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schulwettbewerbe dazu beitragen können, bildungspolitisch bedeutsame Themen zu generieren bzw. eine für diese Themen wichtige Lobby zu bilden. Das zeigt Demokratisch Handeln für die „Demokratiepädagogik“. Über eine längere Zeit beobachtet zeigt sich, dass Wettbewerbe einen Möglichkeitsraum entfalten helfen, der der Schule als in Traditionen und institutionellen Regeln gefesselten Instanz nur bedingt eigen ist. Das Wechselspiel von Schulentwicklung und außerschulischer Unterstützung durch qualitätsorientierte Wettbewerbe wie dem „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ markiert so gesehen auch ein Versprechen für die Zukunft der Schule.

aus: Lehren und Lernen – Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg 39, H. 2, S. 28-32. Neckar-Verlag: VS-Schwenningen 2013

Literatur

Beutel, W. (2009): Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts., S. 81-110.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2013): Demokratie erfahren: Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach/Ts. (im Druck).

Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H. (2012): Demokratiepädagogik. In: Beutel, W./ Fauser, P./Rademacher, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 17-28.

Beutel, W./Marwege, U. (2007): Schülerwettbewerbe in der politischen Bildung. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung, Bd. 6: Methoden Politischer Bildung, Hohengehren, S. 204-211.

Borries, B. v. (2001): Wettbewerbe als Herausforderungen zur Projektarbeit. Erfahrungen aus dem Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte. In: Neue Sammlung, 41 Jg, H. 4, S. 555-585.

Fauser, P./Prenzel, M./Schatz (Hrsg.) (2010): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Seelze.

Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.) (2007): Fordern und Fördern: Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition körperstiftung.

Görtler, M./Reheis, F. (2012): Reifezeiten – Bildung, Politik und Zeit. Schwalbach/Ts.

Hielscher, F./Kemmann, A./Wagner, T. (2010): Debattieren unterrichten. Seelze: Friedrich.

Hiller, G.-G. (1990): Bildungsunternehmen ohne Erwerbsscharakter? Probleme und Chancen komplexer Projekte zur Verwirklichung praktischen Lernens. In: Neue Sammlung, Jg. 30, H. 3, S. 407-418.

Projektgruppe Praktisches Lernen (1998): Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/Basel: Beltz.

Rösch, R. (2010): Vom Wettbewerb zur Bewegung guter Schulen in Deutschland – die Akademie des Deutschen Schulpreises. In: Fauser/Prenzel/Schatz (Hrsg.), S. 35-47.

Schatz, M./Pandt, H.-A./Wischer, B. (Hrsg.) (2012): Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis. Seelze.

Der demokratiepädagogische Klassenrat

Der Klassenrat: Eine Erfolgsgeschichte

Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse setzen sich wöchentlich im Stuhlkreis zusammen und beraten, diskutieren und entscheiden über selbstgewählte Themen: über die Gestaltung und Organisation des Lernens und Zusammenlebens in Klasse und Schule, über aktuelle Probleme und Konflikte, über gemeinsame Planungen und Aktivitäten. Einige Schüler übernehmen feste Ämter mit klaren Rechten, Anforderungen und Pflichten; ein klar strukturierter Ablauf bildet das Gerüst für Diskussionen und Entscheidungsprozesse.

Das ist der Klassenrat – eine simple Idee, die aber von der ersten Klasse bis zum Schulabschluss eine große Wirkung hat: Der Klassenrat macht aus im gleichen Raum lernenden und sich privat kennenden Schülerinnen und Schülern eine soziale Einheit und konstituiert die Klasse als demokratische Gemeinschaft.

Der Klassenrat als demokratie- und reformpädagogisches Instrument erreichte in den letzten Jahren eine erhebliche Verbreitung in den deutschen Schulen. Nimmt man die Mitmach-Sets zum Klassenrat¹ als Anhaltspunkt, die über die Website www.derklassenrat.de bestellt wurden, zeigt sich, welche weite Verbreitung der Klassenrat inzwischen gefunden hat: Zwischen September 2010 und Dezember 2012 wurden Mitmach-Sets für über 11.000 Klassen bestellt; alleine in Rheinland-Pfalz, wo die Initiative ihren Ursprung hatte, gab es Bestellungen von Lehrkräften von mehr als der Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen.

Dazu trugen wegweisende Veröffentlichungen (v.a. Blum/Blum 2009; Friedrichs 2009) und eine hohe Präsenz des Klassenrats im Fachdiskurs bei. Praxisnahe Unterstützungsangebote und öffentlichkeitswirksame Initiativen halfen Schulen bei der Einführung und Weiterentwicklung des Klassenrats². Darüber hinaus unterstützen die politischen Rahmenbedingungen die Einführung von Klassenräten.

All diese Voraussetzungen tragen dazu bei, dass der Klassenrat heute auch weit außerhalb des Kreises reform- oder demokratiepädagogisch begeisterter Lehrkräfte Verbreitung findet. Diese erfreuliche Entwicklung führt jedoch auch dazu, dass er leicht als reine Methode missverstanden wird und Lehrkräfte denken, sie müssten den Klassenrat – überspitzt gesprochen – möglichst exakt wie in der gerade gelesenen Publikation durchführen.

Doch der *demokratiepädagogische Klassenrat* ist mehr als eine Methode – er ist ein lebendiges, gemeinsam von der Klasse geschaffenes Instrument, das eigene Zusammenleben zu gestalten. Er wird getragen von einer demokratischen Haltung und von einem gemeinsamen Verständnis des Klassenrats als ernstzunehmender demokratischer Institution der Klasse.

Im Folgenden soll dargestellt werden, was einen demokratiepädagogisch fundierten Klassenrat in seinem Kern ausmacht und welche Merkmale konstituierend für seinen Erfolg sind. Im Anschluss werden Entwicklungsmöglichkeiten des Klassenrats im Kontext demokratischer Schulentwicklung und der Bürgergesellschaft aufgezeigt.

Der Klassenrat als Grundlageninstrument der Demokratiepädagogik

Sicherlich lässt sich der Klassenrat als reine Methode der Konfliktbearbeitung oder des Kompetenztrainings umsetzen und bringt dabei auch den Schülern Vorteile. Richtig verstanden und umgesetzt vereint der Klassenrat jedoch drei entscheidende Bestandteile demokratiepädagogischer Praxis: Er bietet den Schülern die Möglichkeit, soziale und demokratische Handlungskompetenzen – Kompetenzen für die Demokratie – zu erwerben. Er schafft einen Raum, in dem die Schüler Demokratie erleben können.

Das macht den Klassenrat zum Grundlageninstrument der Demokratiepädagogik.

- Als *Lernarrangement* bietet der Klassenrat den Schülern eine Gelegenheitsstruktur, soziale und demokratische Handlungskompetenzen zu entwickeln, auszuprobieren und einzuüben. Aktiv zuhören, frei vor anderen sprechen, fair miteinander diskutieren, sich eine eigene Meinung bilden, andere Perspektiven einnehmen, Rollenanforderungen erfüllen: Das sind nur einige Beispiele dafür, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat in realen Kommunikationssituationen trainieren. Als Lernarrangement unterstützt und fördert der Klassenrat die Kompetenzbildung und die sozialkognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.
- Als *Erfahrungsraum* für Demokratie bietet der Klassenrat den Schülern einen pädagogisch gestalteten, geschützten Raum, in dem sie erste Erfahrungen mit demokratischen Prozessen sammeln können. Sie erleben sich in der Gruppe, vertreten im Dialog ihre Meinung, stimmen ab und gestalten ihr Zusammenleben selbst. Dabei erfahren die Schüler, wie sich Demokratie „anfühlt“ – in Abstimmungen zur Mehrheit zu

gehören, aber auch zu verlieren, demokratische Entscheidungen mitzutragen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

- Als *demokratische Institution* bietet der Klassenrat den Schülerinnen und Schülern die Chance, ihre Anliegen und Interessen zu formulieren, zu artikulieren und demokratisch zu verhandeln. Was sonst in jeder Klasse nebenbei abläuft, findet im Klassenrat seinen festen Platz. So führt der Klassenrat zu einem bewussteren Zusammenleben, fördert die Gemeinschaft der Klasse und schafft ein positives Lernklima. Als demokratische Institution bündelt der Klassenrat die Interaktionsprozesse, die rund um die Aushandlung von Meinungen und Wünschen, aber auch von Konflikten entstehen. Sie können von der Klasse und der Lehrkraft beobachtet und gemeinsam reflektiert werden; so werden sie pädagogisch nutzbar.

Daneben haben auch die Vorteile für die Lehrkraft zur starken Verbreitung des Klassenrats beigetragen: Ihr bietet der Klassenrat eine Entlastung von der Klärung kleiner Streitigkeiten und Probleme zwischen Tür und Angel. Denn der Klassenrat bündelt all diese kleinen, aber wichtigen Fragen des Zusammenlebens im demokratischen Gremium der Klasse.

Konstituierende Merkmale des demokratiepädagogischen Klassenrats

Es liegt auf der Hand, dass der Klassenrat diese Wirkungen nicht allein deshalb entfaltet, weil die Schüler 45 Minuten in der Woche im Kreis sitzend diskutieren. In der Literatur und der schulischen Praxis finden sich unzählige Varianten des Klassenrats, die sich hinsichtlich der organisatorischen Umsetzung und des inhaltlichen Fokus mehr oder weniger stark unterscheiden. Sofern der Klassenrat nach den Bedürfnissen, Ansprüchen und Zielen der

jeweiligen Klasse bzw. Schule gestaltet ist, ist es für seinen Erfolg letztlich unerheblich, ob drei oder fünf Schüler Ämter übernehmen und ob die Themen auf einer Wandzeitung oder in einem Briefkasten gesammelt werden.

Über seine demokratiepädagogische Wirkung hingegen entscheiden einige zentrale Merkmale und Grundgedanken.

Beteiligung als Ernstfall

Der demokratiepädagogische Klassenrat ist ein Partizipationsinstrument, das den Schülerinnen und Schüler ermöglicht, sich an der Schule zu beteiligen – er ist demokratischer Ernstfall und keine Simulation.

Der Klassenrat dient den Schülerinnen und Schülern als Forum, in dem sie ihre eigenen Anliegen und Interessen formulieren und vertreten können: Vorschläge, Ideen und Wünsche, Probleme, Konflikte und Kritik sowie Lob und positive Erfahrungen finden ihren gleichberechtigten Platz im Klassenrat. Worüber sie sprechen möchten, entscheiden sie gemeinsam – alle Mitglieder des Klassenrats haben die Möglichkeit, ihre Themen und Anliegen einzubringen. Jedes Anliegen ist es wert, im Klassenrat besprochen zu werden – sonst wäre es nicht eingebracht worden. Entscheidend ist der Maßstab der Kinder und Jugendlichen, nicht der von Erwachsenen.

Damit der Klassenrat mehr als ein Austausch über Probleme und Ideen im Sitzkreis ist, muss er die Verantwortungsübernahme der Schüler fördern und Verbindlichkeit einfordern. Die im Klassenrat getroffenen Entscheidungen und gefassten Beschlüsse werden in einem Protokoll festgehalten und sind bindend für die Klasse, bis sie widerrufen werden. Wenn die Beschlüsse nach dem Klassenrat weitere Schritte erfordern, sollte festgelegt werden, welche Schüler dafür verantwortlich sind. Nur wenn er

verbindlich ist, kann der Klassenrat zu einem ernstgenommenen Gremium der Klasse werden. Insbesondere die Lehrkraft sollte sich an die Beschlüsse des Klassenrats halten. Ist das, z.B. aus rechtlichen Gründen, nicht möglich, sollte sie bereits im Klassenrat diese Position einbringen und nicht im Nachhinein dessen Beschlüsse ignorieren.

Der Klassenrat als geschützter Raum

Weil der so durchgeführte Klassenrat von den Schülern und nicht den Lehrkräften ausgeht und weil er nicht abstraktes Lernen, sondern echtes Handeln fördert, muss er in der Schule ein im doppelten Sinne geschützter Raum sein.

Zum einen muss der Klassenrat selbst als demokratischer Raum geschützt werden: Der Klassenrat ist keine Pufferzeit für ausgefallene Unterrichtsstunden oder Lernzeit, aber genauso wenig Freizeit oder Pause. Vor allem aber ist der Klassenrat kein Unterricht. Feste Rituale helfen, den Klassenrat vom regulären Zusammensein in der Klasse abzugrenzen: Eröffnungen, eine Veränderung der Sitzordnung (Stuhlkreis), eine feste Struktur sind Möglichkeiten, den Schülern, aber auch der Lehrkraft zu verdeutlichen, dass nun der Unterricht endet und der Klassenrat beginnt. Gleichzeitig helfen Rituale und eine feste Struktur auch den Schülern, sich im Klassenrat zu orientieren und ihre Themen, Ideen und Meinungen einbringen zu können. Als demokratischem Gremium der Klasse sollte dem Klassenrat Respekt und Achtung entgegengebracht werden. Darin drückt sich Wertschätzung für das demokratische Zusammenleben aus, und der Klassenrat wird ernstgenommen.

Zum anderen muss der Klassenrat den Schülerinnen und Schülern als schützender Raum dienen. Als demokratisches Gremium erfordert er, dass die Teilnehmer einen demokratischen Umgang miteinander pflegen. Wertschätzung, Anerkennung und ein konstruktives, lösungsorientiertes Diskussionsverhalten

müssen das Klima im Klassenrat prägen. Feste Rituale wie eine „positive Runde“ zu Beginn des Klassenrats können dazu beitragen, dass im Klassenrat nicht nur Probleme, sondern auch positive Aspekte des Zusammenlebens behandelt werden. Für den Klassenrat entwickeln und vereinbaren die Schüler eigene Regeln, in denen sie festhalten, wie sie sich während der Sitzungen verhalten möchten.

Selbstverantwortete Umsetzung

Innerhalb dieses geschützten Raums müssen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, Demokratie zu erfahren. Das gelingt nur, wenn sie den Klassenrat im gegebenen Rahmen selbst gestalten und selbst Verantwortung für seinen Erfolg tragen.

Die Leitung des Klassenrats liegt nicht bei der Lehrkraft, sondern einzelne Schülerinnen und Schüler übernehmen im Klassenrat Ämter: Sie leiten die Sitzung, protokollieren die Ergebnisse und achten auf die Zeit und die Einhaltung der Regeln. Die Übernahme eines Amtes ist eine Herausforderung, aber auch eine große Lernchance für die Schüler. Sie motivieren, gerade an Grundschulen, auch die gesamte Klasse zum Lernen. Ein turnusgemäßer Wechsel der Ämter ermöglicht allen Schülern, Verantwortung im Klassenrat zu übernehmen, und die Lernchancen zu nutzen, die ihnen die Ämter bieten.

Damit einher geht ein Rollenwandel der Lehrkraft, die nicht die Verantwortung für den Klassenrat trägt, sondern situationsabhängig unterschiedliche Aufgaben übernimmt: Wenn möglich, versteht und verhält sie sich als reguläre Teilnehmerin; wenn es sich anbietet, gibt sie als Begleiterin zurückhaltend Tipps; wenn nötig, greift sie leitend ein. Das Herausfordernde liegt darin, sich zurückzunehmen: nicht die Diskussion zu beeinflussen, Fehler und Probleme auszuhalten, nicht korrigierend einzugreifen, Verfahrensfragen nicht zu beantworten. Wenn die Schüler selbst auf Probleme stoßen – wenn

sie z.B. merken, dass ihre Diskussion sich im Kreis dreht, sie zu laut sind, ihr Vorgehen nicht funktioniert – und anschließend eigenständig Lösungen entwickeln und umsetzen, entstehen die größten Lernchancen im Klassenrat.

Entwicklungsorientierung des Klassenrats

Bei all diesen Voraussetzungen für erfolgreiche Klassenräte verliert man leicht die Prozess- und Entwicklungsorientierung des Klassenrats aus den Augen: Die Schülerinnen und Schüler handeln im entsprechend gestalteten Klassenrat von Anfang an demokratisch, während sie noch lernen – denn der Klassenrat dient ja auch dazu, demokratisches Handeln zu trainieren.

Das zentrale Element der Entwicklungsorientierung ist eine regelmäßige, gemeinsame Reflexion des Klassenrats in der Klasse, bei der sich die Mitglieder des Klassenrats über ihre Erfahrungen verständigen und Verabredungen für die Zukunft treffen. Der Austausch über gelungene und fehlgeschlagene Aushandlungen bietet die größten Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus können konkrete Begebenheiten, Probleme und Erfahrungen Anlass zur Reflexion sein. Begleitende Trainings und gezielte Einheiten zur Vermittlung bestimmter Kompetenzen sind eine wichtige Ergänzung.

Neben den Schülern muss auch die Lehrkraft im Klassenrat einiges lernen: Sie ist im Klassenrat nicht Unterrichtende, sondern Begleiterin und vor allem Teilnehmerin. Sie bringt den Schülern nicht bei, was sie im Klassenrat lernen, sondern steht ihnen bei der Gestaltung dieses Lern- und Erfahrungsraums zur Seite. Die Lehrkräfte fördern diesen Prozess und helfen den Schülern zu lernen, wie der Klassenrat funktioniert. Nach und nach werden sie dann zu einem gleichberechtigten Mitglied des Klassenrats.

Die Wirkung des Klassenrats in die Schule

Wenn der Klassenrat in einer oder einzelnen Klassen durchgeführt wird, ist das ein großer Gewinn für die Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig ist er in seinen Gestaltungs- und Wirkmöglichkeiten, in seiner Entwicklung und in seiner Dauerhaftigkeit eingeschränkt. Er kann sich kaum mit Themen beschäftigen, die über die eigene Klasse hinaus von Bedeutung sind; eine demokratische Schulkultur entsteht nicht. Wesentlich größere Entwicklungsmöglichkeiten bietet der Klassenrat, wenn er fest an einer Schule verankert und in ganzen Jahrgangsstufen oder allen Klassen einer Schule eingeführt wird.

Austausch, Hospitationen und die gemeinsame Entwicklung von Standards im Kollegium ermöglichen es den einzelnen Lehrkräften, ihren Klassenrat kontinuierlich fortzuentwickeln. Für die Schüler entsteht die Sicherheit, dass sie auch in den nächsten Klassen eine feste Gelegenheit haben, ihr Zusammenleben zu gestalten. So verfestigen und entwickeln sie ihre demokratischen und sozialen Handlungskompetenzen kontinuierlich in der Schullaufbahn.

Finden in allen Klassen Klassenräte statt, entsteht ein demokratischer Raum, in dem Ideen und Vorschläge für die Schulentwicklung oder die ganze Schule betreffende Anliegen durch einzelne Schüler in den Klassenrat eingebracht und von dort zu einem Thema der Schule werden können. Dazu bedarf es jedoch einer Koordination unter den Klassenräten, die von den Schülern organisiert wird. Beispielsweise kann der Klassenrat Abgeordnete wählen, die sich in einer Jahrgangsstufe oder schulweit treffen, um gemeinsame Themen zu besprechen; alternativ können die gewählten Klassensprecher und die Schülervertretung die Koordination zwischen den Klassenräten übernehmen. Wenn in den Klassenräten schulweite Themen behandelt werden, eröffnet sich für die Schüler eine weitere demokratische Lernchance. In der Praxis

kommt es immer wieder vor, dass sich verschiedene Klassen mit dem gleichen Thema befassen, aber zu unterschiedlichen Einschätzungen und Beschlüssen kommen. Bleibt das in der Klasse, erfährt niemand davon; werden jedoch die Positionen in ein gemeinsames Gremium getragen, werden die Klassen zu Parteien in einem schulweiten demokratischen Entscheidungsprozess.

Ein solches schulweites Beteiligungssystem macht die gesetzlich verankerte Schülervertretung nicht überflüssig und tritt nicht zu ihr in Konkurrenz. Vielmehr können sie der SV einen Resonanzraum schaffen, in dem sie ihre Ideen und Vorschläge, ihre Positionen und ihre Kritik durch die Basis diskutieren, reflektieren und legitimieren lassen kann. Zugleich erfährt sie über die Klassenräte schneller und zuverlässiger, welche Anliegen den Schülern gerade wichtig sind. So kann die SV die Verankerung finden, die ihr bislang oft gefehlt hat.

Finden in allen Klassen Klassenräte nach einem einheitlichen Konzept und einer gemeinsam geteilten Überzeugung statt, können sie zur Basis der Demokratie an der Schule und der demokratischen Schulentwicklung werden.

Die Wirkung des Klassenrats für die Bürgergesellschaft

Die Wirkung des Klassenrats muss nicht an der Tür des Klassenzimmers enden – und genauso wenig am Schultor. Beispiele aus der Praxis zeigen, dass im Klassenrat auch Themen behandelt werden, die außerhalb der Schule – z.B. in der Kommunalpolitik – entschieden werden (vgl. Student 2012). Eine weitergehende Vision entwirft Wolfgang Edelstein (2010), der den Klassenrat als Basis sieht, über den Klassenrat das kommunale Umfeld zu bürgerschaftlichem Engagement in der Schule zu bewegen mit dem Fernziel, „die Schule in den Mittelpunkt der Gemeinde zu rücken“ (ebd., 11). In dieser Vorstel-

lung wird der Klassenrat zum Partner zivilgesellschaftlicher Akteure. Näher liegt sein Vorschlag, den Klassenrat im Sinne eines „social entrepreneur“ (ebd., 8) zu verstehen, der im Rahmen des Service Learning bürgerschaftliches Engagement außerhalb der Schule anstößt und realisiert.

Die größte Wirkung für eine lebendige Bürgergesellschaft kann der Klassenrat aber dann erzielen, wenn er als Instrument der Demokratiepädagogik jungen Menschen von klein auf die Möglichkeit bietet, Demokratie zu erleben.

Das große Interesse von Lehrkräften und Schulen am Klassenrat sorgt schon heute dafür, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler bereits in der Schule Engagementerfahrungen machen. Für das Leitbild einer Bürgergesellschaft eröffnet die starke Verbreitung des Klassenrats neue Perspektiven – denn je mehr Schülerinnen und Schüler Demokratie in der

Schule erfahren und demokratische Kompetenzen erwerben, umso mehr von ihnen werden sich später auch für die Gesellschaft engagieren.

Derzeit ist es nicht abzusehen, dass das Interesse am Klassenrat wieder abnimmt. Vielmehr interessieren sich immer mehr Lehrkräfte und Schulen für das Instrument und beginnen, den Klassenrat einzuführen. Es bleibt zu hoffen, dass möglichst viele von ihnen den Klassenrat nicht als feste Methode, sondern als lebendige Idee verstehen und umsetzen – denn wie die Demokratie und die Bürgergesellschaft lebt auch der Klassenrat vom Diskurs und von der kritischen Auseinandersetzung.

aus: Hartnuß, Birger/ Hugenroth, Reinhild/ Kegel, Thomas (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft – Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, Schwalbach/Ts. 2013, Wochenschau-Verlag.

Endnoten

1. Die Initiative „Der Klassenrat – Gemeinschaft fördern. Kompetenzen bilden. Demokratie lernen.“ unterstützt Lehrkräfte mit einer Website und Mitmach-Sets bei der Einführung des Klassenrats (vgl. www.derKlassenrat.de; beta – Die Beteiligungsagentur 2010). Die Mitmach-Sets sind in Rheinland-Pfalz, in Hessen und im Saarland kostenlos und bundesweit gegen Gebühr erhältlich.
2. Zu erwähnen ist hier neben der Initiative „Der Klassenrat“ vor allem die Initiative „Wir sind Klasse!“ der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., die Fortbildungen und Arbeitsmaterialien in Berlin und Brandenburg anbietet (www.wir-sind-klasse.org; Bosen u.a. 2011).

Literatur

beta – Die Beteiligungsagentur (2010): Das Mitmach-Set zum Klassenrat. Materialien für den Einstieg mit einer Klasse, Mainz.

Blum, Eva/Blum, Hans-Joachim (2009): Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation, Mühlheim.

Edelstein, Wolfgang (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur, in: Aufenanger, Stefan u.a. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 65-78.

Friedrichs, Birte (2009): Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen, Weinheim und Basel.

Bonsen, Marcel u.a. (2011): Entwicklung von sozialen und demokratischen Kompetenzen im Lernarrangement Klassenrat. Die Klassenratsinitiative, Berlin.

Student, Sonja (2012): Der Klassenrat als Motor der Entwicklung zur kindergerechten Schule. Erfahrungen der Grundschule Süd in Landau, in: Beutel, Wolfgang/ Fauser, Peter/ Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Demokratiepädagogik: Aufgabe von Schule und Jugendbildung, Schwalbach/Ts., S. 17-38.

Demokratische Schulkultur und Demokratielernen im Unterricht

Die Schule als Bildungsinstitution in einer demokratischen Gesellschaft hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche „demokratisch zu erziehen“, so steht es in den Schulgesetzen aller Bundesländer. Da der Unterricht der wesentliche Bestandteil der Schule ist, ist der Fokus des Demokratielernens auf das WIE und WAS des Lernens der Kinder und Jugendlichen zu richten. Ein demokratischer Habitus kann jedoch nicht gelehrt werden; er kann nur durch Handeln gelernt, durch eine eingelebte Praxis erworben werden. Die Schule – und damit vor allem auch der Unterricht gemeint – hat die Verpflichtung, Gelegenheitsstrukturen zum demokratischen Handeln und zur Partizipation zu bieten, in denen Anerkennung, Selbstwirksamkeit und soziale Verantwortungsübernahme eingeübt und gefördert werden können.

Was bedeutet das WIE und WAS beim Demokratielernen im Unterricht konkret?

Durch die Diskussion um die Inklusion steht das WIE wieder stärker im Mittelpunkt: Individualisierung heißt aber, dass jedes Kind nicht ausschließlich für sich alleine lernt, sondern die Kinder beim *Kooperativen Lernen* Möglichkeiten des vernetzten Arbeitens im Schüler*innenteam als aktive Subjekte nutzen. (Index für Inklusion, Bereich C 1 – Lernarrangements organisieren, <http://www.inklusionspaedagogik.de/>). Die traditionellen Formen eines konkurrierenden oder individualisierten Lernens werden abgelöst durch das „Kooperatives Lernen in heterogenen Gruppen“ als Lernform der Zukunft (vgl. Weidner 2005). Die unterschiedliche Fähig-

keits- und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler sind als Ressourcen und nicht defizitär zu sehen. Darüber hinaus ist die Partizipation der Kinder und Jugendlichen ein weiterer wichtiger Aspekt des WIE, die Motivation, Lernwille und Selbstwirksamkeitsüberzeugung entfacht und damit die Lernerfolge steigert: Kinder machen Vorschläge, wie der Unterricht gestaltet werden kann. Kinder zeigen anderen Kindern, was sie entwickelt und gelernt haben und präsentieren dies in Kinderkonferenzen. Hierzu gibt es z.B. ein umfassendes Material des demokratiepädagogischen Wertcurriculums „Hands across the Campus“ (www.wertebilden.de) sowohl für die Grundschule (Hands for Kids) als auch für die weiterführenden Schulen. Besonders Hands for Kids zeigt durch seine unmittelbar auf den Unterricht bezogenen Umsetzungsmöglichkeiten eine hohe Best-Praxis-Relevanz auf. Das Material Hands across the Campus ist für allem für die oberen Klassen der Sekundarstufe I und II als Materialsammlung zur Umsetzung der Rahmenlehrpläne gut einsetzbar. Darüber hinaus zeigt es in einem umfassenden Einleitungsteil die Möglichkeiten einer demokratiepädagogischen Umsetzung in der Lern- und Schulkultur auf.

Aber auch das WAS kann gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen gestaltet werden. Alle Rahmenlehrpläne lassen den einzelnen Schulen einen großen Gestaltungsspielraum. Die Schulgesetze der Bundesländer wünschen ausdrücklich die Beteiligung der Schüler_innen an Planung und Gestaltung des Unterrichts. Da die *Partizipation* als Anspruch an die Lern- und Schulkultur verstärkt durch die 20-jährige Ratifizierung der UN-Kinderrechtskon-

vention und die Diskussion um die Inklusion immer mehr Beachtung findet und finden wird, ist auch die bisherige Praxis der schuleigenen Curricular und die Entwicklung der Schulprogramme zu überdenken, denn sie lassen für die Beteiligung von Schüler_innen wenig Raum um die aktuellen lebensnahen und tagespolitisch aktuellen Themen einzubringen: Kinder wollen z.B. bei Katastrophen und Unglücken helfen. Sie entwickeln ein Hilfsprojekt, organisieren einen Spendenbasar etc.. Dabei lernen sie grundlegende Fertigkeiten und entfalten ihre sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen, aber sie entwickeln auch aus der Selbstwirksamkeitsüberzeugung Verantwortung und Engagement für das schulische aber auch für das Leben in der Gemeinde.

Sind diese Vorschläge denn umsetzbar? Grundsätzlich zeigt die Best-Praxis, dass in der Grundschule der tägliche Morgenkreis sich eignet, die Kinder nach ihren Interessen zu fragen, um diese in die tägliche Arbeitsplanung einfließen lassen zu können. Bei älteren Schüler_innen ist es wünschenswert, dass als Einstieg in jedes Unterrichtsvorhaben nach den Interessen gefragt wird und gemeinsam überlegt wird, wie diese mit dem Thema des Unterrichtsvorhabens verknüpft werden können. Es gibt zahlreiche erprobte motivierende Methoden, die eine anfängliche Sprachlosigkeit überwinden helfen. Was in vielen Grundschulen bereits demokratische Praxis ist, ist in Schule der Sekundarstufe I und II weitgehend noch nicht etabliert. Hier gibt es aber sog. Leuchttürme: Schulen, die z.B. mit dem Wochenplan, den Lernbüros und fest im Stundenplan integrierten Projektstunden arbeiten und Peer- und Partnerprojekten einen kleinen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit bieten. Auch gibt es für die partizipative Leistungsbewertung gute Beispiele.

Am offensivsten vertritt das KM Rheinland-Pfalz den Anspruch der Partizipation online: „Empirische Untersuchungen und Befragungen belegen außer-

dem, dass sich durch eine partizipative Unterrichtskultur Wohlbefinden und Motivation der Schülerinnen und Schüler und ihre Bereitschaft, sich mitverantwortlich zu fühlen in erheblichem Maße verbessern (Böhme / Kramer 2001). Nicht zuletzt ist Partizipation im Unterricht ein leistungsförderndes Element. Dies ist durch Studien der Schul- und Unterrichtsforschung und durch Schul- und Modellversuche belegt (Oser, F./Dick, A./Patry, J. L 1992, Schirp, H. 1999). Auch zur Qualitätssteigerung muss die Belehrungs- und Instruktionkultur von Schule und Unterricht eine stärkere Ausbalancierung in Richtung einer demokratischen, lernorientierten Gestaltung erfahren.“

(<http://demokratielernenundleben.rlp.de>)

Das Demokratielernen im Unterricht und eine *demokratische Schulkultur* stärken und entwickeln sich gegenseitig: 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. Sie verfügt über

- ein institutionell verankertes Verfahren zur konstruktiven Konfliktbearbeitung bzw. zur Mediation
- institutionalisierte Beteiligungsstrukturen
- eine aktive Schüler_innenvertretung in einer abgestimmten Kommunikation mit den Klassenräten
- Rituale der Anerkennung von Arbeitsergebnissen sowohl in den Lerngruppen wie in der Schulöffentlichkeit

- eine Einbindung in die lokale und regionale Bildungslandschaft
- Kooperationen mit externen Partnern wie zivilgesellschaftlichen Akteuren, sozialen Einrichtungen, verschiedenen Bildungseinrichtungen und Unternehmen

Insgesamt wird durch die Lehrkräfte und das pädagogische Fachpersonal angeregt, dass die Qualitätsstandards Partizipation, Inklusion, Kinderrechte und Diversität in der Schul- und Lernkultur durch alle Beteiligten der Schule als Leitidee gestützt und verwirklicht werden. Diese Qualitätsstandards haben folgenden demokratiepädagogischen Fokus:

Inklusion

Demokratische Schulen verstehen Vielfalt als Reichtum. In Unterricht wird individuelles und kooperatives Lernen gefördert. Demokratische Schulen leben ein demokratiepädagogisches Verständnis der Inklusion, das sich an Kinder- und Menschenrechten orientiert: Unabhängig von sozialem Status, kultureller Herkunft, Geschlecht, religiösen und sexuellen Orientierungen, von Leistungsstärke, von „Behinderung“ wird allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe am Lernen ermöglicht. Die Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie gegen jede Form von Diskriminierung vorgehen. Die Sensibilität für Vorurteile, Ideologien der Ausgrenzung und der Ungleichheit wird gefördert.

Kinderrechte

Demokratische Schulen sind Kinderrechte-Schulen: Sie bieten allen Kindern Schutz, Förderung, Anerkennung sowie Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme. Und zwar nicht als Geschenk gut meinender Erwachsener, sondern im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention. Alle Kinder haben ein Recht auf Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens. Sie haben ein Recht ihre Persönlichkeit, ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zu entfalten. Aner-

kennende Beziehungen bieten Kindern (Selbst-)Sicherheit und Schutz vor körperlicher Gewalt und Beschämung. Geflüchtete Kinder haben die gleichen Rechte.

Partizipation

Partizipation ist in demokratischen Schulen in vielfältigen und unterschiedlichen Formen und auf unterschiedlichen Ebenen fest verankert. Demokratische Schulen sind geprägt durch ein Schulklima, das diskursive und partizipative Einstellungen aller Beteiligten fördert. In einer demokratischen Schulgemeinschaft bedeutet Mitbestimmung auch, dass Verantwortung im Sinne einer repräsentativen Demokratie formal, etwa durch Wahlen, übertragen werden kann. Demokratische Schulen ermöglichen Kindern und Jugendlichen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in partizipativen Prozessen. Die Formen der Partizipation sind auf die Beteiligten und ihre unterschiedlichen Interessen und Themen abgestimmt.

Diversität

Demokratische Schulen leben und achten Verschiedenheit: „Normal ist, was nicht normal ist.“ Sie schätzen die Vielfalt der Beiträge als wertvolle Erweiterung. Sie fördern Perspektivenübernahme und Empathie. In vielfältigen Formen wird Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Erfahrungen mit „den Anderen“ im Unterricht und im Schulleben zu machen. Das schulinterne Curriculum enthält Bildungs- und Lerninhalte aus der Perspektive unterschiedlicher Lebenswelten der Kinder und ihrer Kulturen. Dabei sind internationale Schulpartnerschaften und andere Auslandserfahrungen förderlich, die begleitet und reflektiert werden.

Diese vier Qualitätsstandards stehen in Verbindung mit den Entwicklungsbereichen einer Schule Förderung demokratiebezogener Kompetenzen; Schulöffnung u. Kooperationen; Lernkultur; Schulmanagement; Lerngruppen u. Schulkassen; Personalentwicklung; Schulkultur sowie Schulprogramm.

Je mehr es gelingt, die Qualitätsstandards in eine lebendige Ausgestaltung dieser Schulentwicklungsbereiche zu überführen, desto wirkungsvoller kann das „Demokratie lernen und (er)leben“ in der Schule realisiert werden und die demokratische Bildung der Kinder befördert werden.

Die *Möglichkeiten der Fortbildung für Lehrkräfte* sind von Bundesland zu Bundesland verschieden ausgeprägt, denn Bildung und Lehrkräftefortbildung ist Ländersache. Die Diskussion um Demokratielernen in der Schule hat das BLK-Programm: Demokratie lernen und leben (2002 bis 07) angestoßen und wesentliche Entwicklungsmöglichkeiten durch die Demokratiepädagogik aufgezeigt, die durch das Programm „Ganztägig lernen“ in vielen Schulen nachhaltig implementiert wurden. Am konsequentesten ist die in Rheinland-Pfalz und Hessen durch die Netzwerke Partizipation und HKM-Projekts Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD) umgesetzt. Alle Landesinstitute bieten Lehrkräften aber auch Tandems von Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal Fortbildungen an. Allerdings fehlen längerfristige Fortbildungsangebote, bei denen die Fortzubildenden berufsbegleitend ihr Rolle als „Lernbegleiter_in“ und „partizipativer Coach“ einüben und reflektieren können, denn eine demokratisch verfasste Schule benötigt Lehrkräfte, die in der Lage sind, für sich einen Perspektivwechsel einzuleiten. Das eigene Verhalten reflektieren und bilanzieren, konstruktive Rückmeldungen zu geben – und auszuhalten – muss gelernt werden, ebenso wie das Aushalten von Feedback von Schüler_innen, die ja auch erst eine konstruktive Rückmeldung lernen müssen. Hierzu wäre es natürlich wünschenswert, wenn den Lehrkräften auch die Möglichkeit der Supervision gegeben würde.

In Berlin haben sich die zweijährigen Fortbildungen für Schultandems bewährt, die im Rahmen der Implementierung des demokratiepädagogischen Grundwertecurriculums „Hands for Kids“ und Hands across the Campus“ durch die Senatsverwal-

tung für Bildung, Jugend und Sport, das American Jewish Committee, die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) angeboten werden. Darüber wird allen Berliner Oberschulen die Einführung des Klassenrates für durch eine Initiative der DeGeDe mit den o.g. Kooperationspartnern und der Serviceagentur Berlin „Ganztägig Lernen“ empfohlen: Lehrkräfte, pädagogisches Fachpersonal lernen gemeinsam mit Schüler_innen die Rituale des Klassenrats kennen, um diese dann in der Schule zu implementieren. Unterstützt wird dieser Prozess längerfristig durch den „runden Tisch Klassenrat“, der die Schulen in der Qualitätsentwicklung des Klassenrats unterstützt.

Fazit

Demokratie fällt in keiner Schule vom Himmel, aber sie ist machbar. Das zeigen bereits Schulen, die sich in besonderem Maße der Verwirklichung dieses Anspruchs angenommen haben. Jede Schule hat einen eigenen Weg beschritten. Ein starker visionärer Geist von einzelnen Akteur_innen, verbunden mit einer ausgeprägten Haltung zur Kooperation und zur Wertschätzung der Ressourcen von allen Beteiligten gestaltet die Ausgangssituation. Eine kontinuierliche externe Begleitung hilft, dass der „rote Faden“ der demokratiepädagogischen Entwicklung nicht verloren geht. Aber auch ein ausgehandeltes Leitbild zum Schulethos, zur Schulkultur und der pädagogische Haltung im Schulalltag, das einer kontinuierlichen Vergewisserung standhält, ist das Erfolgsrezept einiger Schulen.

Vor allem aber ist es die Vergewisserung, dass Kinder und Jugendliche als eine junge Generation heranwachsen, die sich demokratiefeindlichen Ideologien widersetzen kann und durch wirkungsvolle Aktivierungsstrategien und Formen demokratieförderlicher Praxis zu mündigen Bürgern entwickelt.

Sie werden sich aktiv in die Gesellschaft und in die Politik einmischen.

Hierzu bietet der von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik erstmalig 2015 in Berlin in der Heinrich-Böll-Stiftung ausgelobte Preis „DemokratieErleben – Preis für demokratische Schulentwicklung“ (www.demokratieerleben.de/derpreis/) eine Orientierung für alle, die ihre Schule zu einer demokratischen Schule entwickeln wollen. Dabei ist der Weg das Ziel.

Schulentwicklung ist demokratisch, wenn sich „Schulen besonders für folgende demokratiepädagogische Ziele und Herausforderungen engagieren:

- die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schule,
- die Förderung demokratiebezogener Kompetenzen und kritischer Mündigkeit,
- die Entwicklung und Gestaltung kooperativer Lernformen,
- die Gestaltung eines interkulturellen Diskurses im Sinne der Kinder- und Menschenrechte,
- die Entwicklung eines konstruktiven Umgangs mit vielfältigen Lebenswelten,
- die Öffnung der Schule für außerschulische Erfahrungen, Herausforderungen und Angebote,
- die Förderung der Partizipation von Schüler_innen an sozialen, gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen außerhalb der Schule,
- die demokratische, transparente und inklusive Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses durch Verantwortungsträger unter Einbeziehung der Schülerschaft.“ (www.demokratieerleben.de/derpreis/)

aus: Erdsiek-Rave, Ute/ John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Demokratie lernen – Eine Aufgabe der Schule, Schriftenreihe des Netzwerks Bildung: Berlin 2015

„Schule als Staat“ – Eine demokratiepädagogische „Zu-Mutung“

Einleitung

In der politischen Bildungsarbeit erfreuen sich vor allem Planspiele großer Beliebtheit und werden in Schulen aufgrund ihrer Vielzahl an immanenten Lernprozessen und ihrer starken Handlungsorientierung besonders umfangreich eingesetzt (vgl. Rappenglück 2011, 9). Dabei ist sich sowohl die pädagogische als auch die politikdidaktische Literatur darin einig, dass der handlungsorientierte Ansatz des Planspiels die politische Mündigkeit fördert, „Erfahrungen“ mit Politik ermöglicht und damit auch die Demokratiekompetenz stärkt (Ebd.). Als ein interessantes Beispiel für die Emergenz und Kreativität eines partizipativen und selbstbestimmten Demokratielernens in Planspielen erweist sich dabei das vor allem in Baden-Württemberg beliebte Lernmodell „Schule als Staat“ (vgl. Detjen 1994/Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2001/Marker 2009/2010). Bei diesem Großplanspiel werden staatlich-politische sowie makro- und mikroökonomische Zusammenhänge simuliert und in realitätsnaher Weise Entscheidungsprozesse, staatliche Organisationen und das Wirtschaftssystem für die teilnehmende Schulge-

meinde erlebbar gemacht. Auch meine Schule, das Eduard-Mörke-Gymnasium in Neuenstadt (EMG), an der ich seit vielen Jahren als Gemeinschaftskundelehrer tätig bin, machte sich das Schulprojekt bereits mehrfach als Trainings- und Erfahrungsfeld für demokratische Handlungskompetenz zunutze.

Im Folgenden möchte ich das Lernarrangement „Schule als Staat“ als Beispiel eines demokratiepädagogischen Projektlernens am EMG genauer vorstellen und auf die Erfahrungen, die wir damit gesammelt haben, näher eingehen. Nach der Analyse der Rahmenbedingungen der Simulation werden ihre didaktischen sowie konzeptionellen und organisatorischen Grundlagen erläutert. Im folgenden Kapitel fasse ich die Ergebnisse des Planspiels mit Blick auf ihre demokratiepädagogische Lernqualität zusammen. Neben einem Fazit, das noch einmal die Besonderheiten des Lernmodells „Schule als Staat“ bündelt und auch seine Effekte auf die Entwicklung der Schule als Ganze beleuchtet, werden zum Schluss Gelingensbedingungen schulischer demokratiepädagogischer Interventionen über den hier beschriebenen Einzelfall hinaus reflektiert.

Das Projekt „Schule als Staat“

Rahmenbedingungen

Da für die Wirkung demokratieorientierter Vorhaben die spezifische Qualität der schulindividuellen Lernbedingungen der entscheidende Parameter

ist (Fauser 2007, 89f.), gehe ich zu Beginn meiner Ausführungen zunächst auf die Rahmenbedingungen von „Schule als Staat“ an unserer Einrichtung ein. Das EMG hat als typisches Landgymnasium zum einen den Vorzug einer überschaubaren Größe,

was in einer als familiär empfundenen Atmosphäre seinen Niederschlag findet. Ein weiterer günstiger Effekt dieser Überschaubarkeit ist eine hervorragende Vernetzung der Schule in die Gemeinde hinein. So wird die Zusammenarbeit mit der Stadt Neuenstadt auf verwaltungstechnischer Ebene ergänzt durch Kooperationen mit vielen Organisationen und Einrichtungen der Region. Dadurch, dass sich der Staat durch die neuen Lehrpläne in Baden-Württemberg in seiner Zentralsteuerungsfunktion aus dem Alltagsgeschäft der Einzelschule zurücknimmt, sind auch am EMG wichtige Entscheidungen in die Schule selbst verlagert. Durch diese neue „pädagogische Freiheit“ werden auch am EMG neue Arbeits- und Lernformen sowie innovative Lernangebote erprobt und entwickelt, wobei sich zunehmend die Förderung demokratischer Handlungskompetenz in Elementen des Schullebens abbildet (z. B. in neuen Unterrichtsformen, Sozialkompetenzstunden, Projekttagen, Methodencurricula, Praktika oder in einem umfassenden AG-Angebot). Da sich auch bei unseren Schülerinnen und Schülern im Leben und Handeln ein Bedeutungsverlust von Politik feststellen lässt und eine unterrichtliche Behebung dieses Missstandes angesichts der mäßigen Stundenausstattung des Faches Gemeinschaftskunde nicht ausreicht (Marker 2009, 47ff.), wendet sich das EMG – als Ergänzung zum Fachunterricht – auch immer wieder demokratieorientierten Projekten zu. Das Großprojekt „Schule als Staat“ stellt in diesem Zusammenhang eine besondere Form des Demokratielernens dar. Dieses ist in unserem Schulcurriculum fest verankert und wurde bereits mehrfach durchgeführt.

Didaktische Überlegungen

Ein Grund für die stetig wachsende Popularität der Simulation mag sein, dass sie – wie in der Einleitung angesprochen – in besonderer Weise moderne didaktische Ansätze wie Planspiel und Handlungsorientierung mit dem Versuch des Demokratielernens

verbindet und ein hohes motivatorisches Potenzial in sich trägt. Vor allem folgende demokratiepädagogisch relevante Aspekte und Intentionen lassen sich bei „Schule als Staat“ ausmachen (Marker 2009, 160):

- Lehrer/innen- und Schüler/innenrollen sind während des Projektzeitraumes aufgehoben; alle sind gleichberechtigte und gleichverpflichtete Bürgerinnen und Bürger des fiktiven Staates.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen das Geschehen in diesem Staat selbst bestimmen und dabei Verantwortung für sein Gelingen tragen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen im Projekt Rollen der politischen und wirtschaftlichen Welt übernehmen und daraus sich ergebende Verhaltensmuster einüben.
- Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform des fiktiven Staates bilden ein funktionales System. Ziel des Projektes ist es, das Funktionieren eines Staates auf allen drei Ebenen simulativ zu erfahren und zu erleben.

Dabei arbeitet das Großprojekt mit der Perspektive mehrerer Fächer und befindet sich im Schnittpunkt folgender Domänen: Gemeinschaftskunde (Theorie und Aufbau eines Staates, Wahlen, Institutionen, Parteien, Gesellschaft, demokratisches Leben), Musik (Big Band), Kunst (Ausgestaltung des Schulgebäudes, Emblem, Währung), Sport (Turniere und weitere sportliche Aktivitäten), Sprachen (englisches Theater, Ausrichtung internationaler Restaurants), Deutsch (Zeitung, Literaturlesungen, Öffentlichkeitsarbeit), Religion (Seelsorge), Naturwissenschaften (Gesundheitserziehung, Tiere, Gärtnerei), Mathematik (Steuerwesen, Währung, Staatshaushalt) oder Informatik (Personalausweise, Projekt-Homepage). Die Fächervernetzung wird auch dadurch gestärkt, dass Schülerinnen und Schüler ihre Fachlehrenden als gleichberechtigt und

gleichverpflichtet in ganz neuen Kontexten erleben. Insgesamt bleibt die hier gewählte Projektmethode eine „offene Lernform“ (Frey 2007, 16), die auf die Erfolgsgeschichten der Schülerinnen und Schüler, aber auch auf ihre Fehler, Probleme und Konflikte Rücksicht nimmt.

Konzept und Organisation

Im Rahmen des Großprojektes verwandelte sich die ganze Schule in einen von Schülerinnen und Schülern ausgerufenen und regierten fiktiven Staat mit staatlichen Institutionen, Behörden und Betrieben. Im Vorfeld war eine ausführliche Vorbereitung und Organisation mit viel Detailarbeit nötig, nicht zuletzt „um einen ausreichenden Komplexitätsgrad zu erreichen, damit die Simulation als Prozess selbstgesteuert durchführbar ist“ (Rappenglück 2011, 10). Das großzügige Zeitpolster bei der Planung ermöglichte andererseits auch eine kontinuierliche Präsenz des Projektes im Schulalltag und schuf zusätzliche Motivation. Zunächst erarbeitete eine aus Schülerinnen, Schülern und beratenden Lehrenden gebildete Vorbereitungsgruppe eine möglichst wirklichkeitsgetreue Verfassung, die sämtliche Rechte und Pflichten der Staatsbürger und der Regierung regelte. Eine überblicksartige Aufzählung weiterer Entscheidungen, die in der über einjährigen Vorlaufphase des Großprojektes getroffen werden mussten, um den Staat funktionsfähig zu machen, verdeutlicht, wie komplex die Simulation angelegt war: Staatsnamen, Staatsgebiet, Flagge, Hymne, politisches und wirtschaftliches System, Währung, Parteien, Wahlkampf, Wahlen, Staatsämter, Gesetze, Gericht, Polizei, Steuersystem, Umtauschkurs, Haushaltsplan, Betriebsanmeldungen, Bürgerversammlung, Personalausweis, Sport- und Kulturprogramm, Räumlichkeiten, Staatsgäste, Werbung, Sponsoring. Das Schulgelände des Gymnasiums diente als Staatsgebiet für das 616 Bürgerinnen- und Bürger umfassende Staatsvolk. Das politische System des neuen Schulstaates bestand instituti-

onell aus einer Regierung (Premierminister/in und sechs Minister/innen mit den Geschäftsbereichen Finanzen, Wirtschaft, Arbeit, Inneres, Justiz sowie Kultur), einem Parlament (25 Abgeordnete, die aus allgemeinen, unmittelbaren, freien, gleichen und geheimen Wahlen hervorgegangen waren) und einem Gericht (drei Richter/innen und eine Vertretung der Staatsanwaltschaft). Die nachgeordnete Verwaltung beschäftigte Staatssekretärinnen und -sekretäre, Zoll- und Grenzbeamte und -beamtinnen, Polizistinnen und Polizisten, Geschirr- und Müllwerker/innen. Zur Regelung des staatlichen Geldwesens wurde eine eigene Währung eingeführt, in die jeder einen entsprechenden Geldbetrag wechseln konnte. Das Wirtschaftssystem bekannte sich zur Sozialen Marktwirtschaft, war aber an die Simulation angepasst und enthielt einige dirigistische Elemente (u. a. war jede Bürgerin und jeder Bürger zur Arbeit verpflichtet). Das Steuersystem beruhte auf der Bezugsgröße Gewinn und unterschiedliche Steuersätze sollten zur sozialen Ausgewogenheit beitragen. Zur Gewährleistung einer Steuerehrlichkeit dienten als Nachweise Steuererklärungen, die von den einzelnen Betrieben selbständig errechnet und am Ende eines jeden Tages abgegeben werden mussten. Alle Geschäfte durften nur in Staatswährung vorgenommen werden, wobei jede/r Bürger/in das gleiche Startkapital besaß. Ein kleiner Beitrag wurde vom Staat einbehalten, um die Anfangsphase des Projektes finanziell abzusichern. Gäste mussten Visa-Erfordernisse beachten und bei ihrer Einreise ebenfalls Geld nach einem festgelegten Kurs in die Staatswährung tauschen. Über 80 Betriebe legten den Grundstein für das wirtschaftliche Leben, das Dienstleistungsbetriebe (z. B. Fotostudio, Partnervermittlung, Standesamt, Tanzschule, Anwaltskanzlei), handwerkliche Betriebe (z. B. Holzwerkstatt, Textildruckerei, Taschennäherei), gastronomische Betriebe (z. B. Restaurants, Eiscafés, Biergarten, Bars), Handelsbetriebe (z. B. Gärtnerei, Flohmarkt, Buchladen), Betriebe aus dem Bereich Sport und Kultur (z. B. Outdooraktivitäten, Fun Park, Beachvolleyball, Wandertheater, Literaturlesungen) sowie

Betriebe aus dem Bereich Medien (z. B. Tageszeitung, Radiostationen, Filmproduktion) umfasste. Dass die Durchführungs- und Lernqualität von „Schule als Staat“ in entscheidendem Maße von einer guten Qualität der hier beschriebenen Planungsarbeit abhingen, zeigte sich bei der Eröffnung und im weiteren Verlauf des Großprojektes. Dieses funktionierte in besonderem Maße und konnte stolz den zahlreichen Freunden, Eltern und Gästen aus Gemeinde, Politik und Wirtschaft präsentiert werden.

Ergebnisbilanz

Der eigenen, methodisch abgesicherten Überprüfung des Projektansatzes „Schule als Staat“ am EMG (vgl. Marker 2009) wurde die ganzheitliche Betrachtung von Demokratie auf den drei Ebenen Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform als Bezugsgröße demokratischen Lernens und Handelns zugrunde gelegt (vgl. Himmelmann 2007). Die Darstellung der Ergebnisse ist deshalb im Folgenden ebenfalls an die Dreiteilung des Demokratiebegriffes gekoppelt, wobei es hierbei naturgemäß zu Überlappungen kommt. Diese Vorgehensweise bietet zudem den Vorteil, dass man sich bei der Ergebnisbilanz auf das Elementare und Exemplarische beschränken kann.

Demokratie als Herrschaftsform

Lernerfolge auf der Ebene der „Demokratie als Herrschaftsform“ ließen sich in dem Projekt insofern ausmachen, als die Schülerinnen und Schüler sich durch „Schule als Staat“ während verschiedener Reflexionsphasen mit dem demokratischen System und seinen Verfahrensweisen auseinandersetzten. Alle Beteiligten durften selbst wählen und gewählt werden und agierten in dem Planspiel als Bürgerinnen und Bürger des fiktiven Schulstaates, so dass sie in reduzierter und akzentuierter Form zu Subjekten demokratischer Verfahren wurden, die ihnen Wege und Möglichkeiten der Partizipation am politischen Geschehen aufzeigten und die sie

reflektiert wahrnahmen. Insgesamt wurde das Ziel des Projektes, dass die Schülerinnen und Schüler das Funktionieren eines Staates simulativ miterleben und handelnd nachvollziehen, erreicht. Bei den Jugendlichen konnte – ihren jeweiligen Erfahrungshorizonten entsprechend – der Aufbau eines Netzes von Vorstellungen über die Demokratie als politisches System befördert werden, wobei alle hinsichtlich der Begriffstrias der Demokratie in unterschiedlichem Grad immer auch dreifach gefordert waren. Als besonderer Lernprozess erwies sich der Umstand, dass Fehlplanungen durch rasches Eingreifen schnell wieder behoben werden mussten, um dem Projekt zum Erfolg zu verhelfen. Durch dieses „Fehlerlernen“ konnte die Schüler/innenschaft ihr Vorgehen kritisch verinnerlichen und dabei neue Denkstrukturen entwickeln.

Demokratie als Gesellschaftsform

Auf der Ebene „Demokratie als Gesellschaftsform“ lernten die Schülerinnen und Schüler bei „Schule als Staat“ insofern etwas, als sie sich im Projekt mit der inneren Qualität der demokratischen Herrschaftsform und damit mit ihrer kulturell-gesellschaftlichen Verankerung aktiv handelnd auseinandersetzten. Pluralismus (Parteien, Betriebe, Kultur, Medien), Spielregeln der sozialen Kooperation (Gericht), Offenheit und Öffentlichkeit der Kontroversen (Parlament, Bürgerversammlungen, freie Medien), Regulierung wirtschaftlicher Interessengegensätze durch den Wettbewerb am Markt (Wirtschaftsordnung), angemessene Formen des sozialen Ausgleichs (Steuersystem) sowie die Aktivierung und Mobilisierung der Gesellschaft im Sinne der Wahrnehmung gemeinschaftlicher Verantwortung (Projekterfolg) als Bedingung und Substanz der Demokratie als Gesellschaftsform wurden den Schülerinnen und Schülern im Projekt durch eigenes Handeln und kognitive Reflexion nachdrücklich bewusst. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern z. B. bei den Betriebsgründungen, die große Anteilnahme der Öffentlichkeit an dem Projekt (Spenden, Medien, Gäste) und nicht zuletzt die erfolgreiche Teilnahme

an einem bundesweiten Demokratie-Wettbewerb (Förderprogramm Demokratisch Handeln) veranschaulichte den Schülern/innen auf einer Metaebene die gesellschaftliche Vernetzung des Großprojektes in besonderer Weise. Durch die öffentliche Präsentation der Ergebnisse reichte das Projektvorhaben weit über die Schule hinaus und tief in das demokratisch-politische Handlungsfeld hinein. Den Jugendlichen wurde dabei die Wirksamkeit ihrer Tätigkeit vor Augen geführt und sie erhielten als Teil des Gemeinwesens viel Lob und Anerkennung. Auch die großzügige Spende der Staatseinnahmen an zivilgesellschaftliche Einrichtungen der Region bewirkte eine Öffnung der Schule, ließ soziale Bindungen und Kommunikation in die Gemeinde hinein entstehen und bedeutete eine Stärkung des zivilgesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler (vgl. Sliwka 2008).

Demokratie als Lebensform

„Demokratie als Lebensform“ erfuhren die Schülerinnen und Schüler bei

- „Schule als Staat“ dort, wo sie ihr Projektvorhaben im Schulstaat selbständig planten, organisierten und realisierten und dabei eigene Interessen umsetzten und auftretende Probleme bewältigten. Ob als Wähler/in, Abgeordnete/r im Parlament, Regierungs- oder Parteimitglied, Betriebsinhaber, Angestellte/r, Beamter oder Beamtin – durch aktives Handeln erwarben alle dabei Qualifikationen im Bereich der Planungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sowie Kompromiss- und Problemlösefähigkeit. Durch die Bezogenheit auf die gemeinsame Aufgabe reflektierte die Schülerschaft soziale Fähigkeiten, die ihr konstitutive Prinzipien des Zusammenlebens im Modus der Demokratie vor Augen führten. Am Ende machte das Projekt
- „Schule als Staat“ den Jugendlichen subjektiv-individuell Demokratie in ihrer Lebenswelt

erfahrbar und veranschaulichte ihnen in besonderer Weise die Notwendigkeit einer lebensweltlichen Untermauerung der Demokratie als Herrschaftsform.

Fazit

Die eigenen Erfahrungen mit dem Projekt „Schule als Staat“ haben deutlich gemacht, dass das Wirkungsversprechen, dass demokratiepädagogische Projekte durch erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen die demokratische Handlungskompetenz Jugendlicher fördern und einen Beitrag zur Überbrückung ihrer distanzierten Haltung gegenüber dem politischen Bereich leisten können (vgl. Beutel 2009), eingelöst wurde. Vor allem der Zusammenhang zwischen Handeln und System, zwischen Demokratie und Politik (demokratisches Handeln als Kernkompetenz der Politik) wurden – so legen es die Angaben der Schülerinnen und Schüler in anschließenden Umfragen nahe – durch die Simulation wieder stärker in ihr Bewusstsein gerückt. Das Modell „Schule als Staat“ erweist sich dabei von seiner Lehr- und Lernstruktur – wie bei Demokratieprojekten idealtypisch erhofft – als besonders geeignet, „auf allen drei Demokratieebenen zu lernen“ (Reinhardt 2005, 43). Als Politiklehrer ist für mich auffällig, dass sich das Demokratielernen in dieser an unserer Schule gewählten Form auch mit den Ansprüchen des Fachunterrichtes messen lassen kann, so dass sich der große organisatorische Aufwand lohnt. Auf der anderen Seite bleibt das Erlernen demokratischer Handlungskompetenz eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe, bei der das Fach Gemeinschaftskunde auch in der Ansicht der Jugendlichen seinen festen Platz hat, um sie bei der Deutung und Verarbeitung der gesammelten Erfahrungen zu begleiten. Bemerkenswert ist weiterhin, dass mit Blick auf die Schulentwicklung auch bei uns „ein herausragender Gesichtspunkt der Projektarbeit“ ihre Anschlussfähigkeit ist (Beutel/Himmelman 2005, 102). So können wir bis heute

nach der mehrfachen Durchführung von Demokratieprojekten und einer damit verbundenen Verstärkung projektdidaktischen Lernens am EMG eine Stärkung der Elemente einer auf die Alltagskultur der Schule bezogenen Partizipation beobachten. So fordert die Schülerschaft zum einen nun von sich aus mehr projektorientiertes Lernen ein und artikuliert damit ihre neue Erwartungshaltung an ein Lernen in der Schule. Modelle wie „Schule als Staat“ sind mittlerweile fest im Schulprogramm verankert und haben zu dessen profilierender Ausgestaltung beigetragen. Zum anderen kommt die nunmehr gültige Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler an ihr selbstreflexives eigenes politisches Interesse und ihre Bereitschaft zum Engagement darin zum Ausdruck, dass sie sich nach solchen Projekten verstärkt am Schulleben beteiligen und z. B. bei SMV-Wahlen engagieren. Insgesamt deutet sich an, inwiefern demokratiepädagogische Handlungsweisen und Organisationsformen in Schulen als Ausgangspunkt für die Entfaltung einer Dynamik betrachtet werden können, „welche die ganze Schule ergreifen und diese im Idealfall in eine demokratische Polis transformieren können“ (Edelstein 2012, 46). Projekte wie „Schule als Staat“ erscheinen in diesem Zusammenhang als besonders geeignet, über einen mittelfristigen Zeitraum hinweg zur Profilierung neuer Lernkulturen und zur Entwicklung der Schule im umfassenden Sinne beizutragen.

Gelingsbedingungen demokratiepädagogischer Interventionen

Die Frage nach den Gelingsbedingungen demokratiepädagogischer Interventionen wie „Schule als Staat“ berührt grundsätzliche Fragen nach dem Verständnis von Lernen überhaupt. Der Schweizer Pädagoge und Psychologe Fritz Oser sieht in der Erzeugung, der Umsetzung und der Überprüfung von „Zu-Mutungen“, die Menschen zum Handeln anhalten, ein Kernstück alles Pädagogischen (vgl. Oser 2008, 79f.).

Führt man diese Maxime der „Zu-Mutung“ als pädagogisch-psychologisch übergreifendes Prinzip allen Lernens mit der Einsicht zusammen, dass die einzelne Schule als pädagogische Wirkungs- und Handlungseinheit begriffen werden muss, deren Einfluss größer ist als derjenige der Systembedingungen (vgl. Fauser 2007, 84), so lässt sich über den in diesem Aufsatz beschriebenen Einzelfall hinaus Folgendes schließen: Die Durchführung demokratiepädagogischer Interventionen ist – unter Berücksichtigung kontextsensibler Entwicklungsstrategien – in allen Schularten und Schulformen dann erfolgsversprechend möglich, wenn

- die Schule als Ganze bereit ist, die notwendigen Freiräume zu schaffen und Schülerinnen und Schülern Erfahrungs- und Lebensräume „zuzu-muten“, die ihnen vielfältige Formen demokratischer Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen;
- die Lehrenden bereit sind „zu geben“ und sich stärker noch demokratiepädagogischen Bildungszielen (Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit Jugendlicher zu handeln und Verantwortung zu übernehmen) zu öffnen, die mithilfe demokratiepädagogischer Maßnahmen vermittelt werden sollen;
- die Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich zu engagieren und die ihnen eingeräumten „Zu-Mutungen“ zu nutzen.

Die Begeisterung, mit der unsere Jugendlichen bei der demokratiepädagogischen „Zu-Mutung“ „Schule als Staat“ lernten und somit auch in emotional-affektiver Hinsicht einen Zugang zu demokratiepolitischer Bildung gewannen, weist auf einen letzten, nicht unwesentlichen Faktor des Gelingens hin. Gemeint ist die Einsicht, dass politische Bildung nur dann erfolgreich sein kann, wenn es ihr immer wieder neu gelingt, mehrdimensionale, für alle Schüler/innen erreichbare Zugänge zur Demo-

kratie und Politik durch die Unmittelbarkeit eines auf Erfahrung gründenden Lernens anzubieten und damit die junge Generation zu begeistern und zum Mitmachen zu motivieren.

aus: Asdonk, Jupp/ Hahn, Stefan/ Pauli, Dominik/ Zenke, Christian Timo (Hrsg.): *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule*, Schwalbach/Ts. 2015

Literatur

Beutel, Wolfgang (2009): Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In: Beutel, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hrsg.): *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach/Ts., S. 81-110.

Beutel, Wolfgang/Himmelman, Gerhard (2005): Erfahrungen mit Projekten machen! Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 90-107.

Detjen, Joachim (1994): Schule als Staat. Didaktische Chancen und Grenzen einer projektorientierten Simulation von Politik und Wirtschaft. In: *Gegenwartskunde* 3/1994, S. 359-369.

Edelstein, Wolfgang (2012): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Beutel, Wolfgang u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Demokratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendbildung*. Schwalbach/Ts., S. 39-51.

Fauser, Peter (2007): *Demokratiepädagogik*. In: Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Bd. 1: *Konzeptionen Politischer Bildung*. Baltmannsweiler, S. 83-92.

Frey, Karl (2007): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim.

Himmelman, Gerhard (2007): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. 3. Auflage. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2001): „Elevia,... Man denkt fast an Utopia!“ „Schule als Staat“ – Handlungsorientiert Demokratie lernen? Ein Unterrichtsprojekt am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium Heilbronn. Heilbronn.

Marker, Michael (2009): *Die Schule als Staat. Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln*. Schwalbach/Ts.

Marker, Michael (2010): „Schule als Staat“. Ein Planspiel – und doch mehr als eine Simulation? In: *kursiv. Journal für politische Bildung*. 2/2010. Schwalbach/ Ts., S. 72-77.

Oser, Fritz (2008): *Zu-Mutung. Ein pädagogisches Kompetenzprofil*. In: Warwas, Julia/Sembill, Detlef (Hrsg.): *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht*. Hohengehren, S. 67-80.

Rappenglück, Stefan (2011): *Schule als Staat: Politik erleben und praktizieren*. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): *Ostalien – Schule als Staat*. Stuttgart, S. 9-11.

Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2005): *Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.

Sliwka, Anne (2008): *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim.

Tendenzen demokratischer Schulentwicklung – Ergebnisse aus dem Wettbewerb „Preis für demokratische Schulentwicklung“ 2015

Einleitung: Konzeption und Ziele des Wettbewerbs

Der Preis für demokratische Schulentwicklung zeichnet Schulen aus, die praktische Wege für eine umfassende Partizipation, Inklusion und einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt in der Schule finden. Diese drei Aufgaben sind zentrale Bestandteile einer demokratischen Praxis in der Schule. Sie stehen im Zentrum der demokratietheoretischen Grundlagen (Magdeburger Manifest 2007), der schulpädagogischen Debatte um die Demokratiepädagogik (Beutel/Fauser/Rademacher 2012) und gelten auch in der bildungspolitischen Öffentlichkeit als zentrale Herausforderungen einer modernen Schule.

Ziel des Wettbewerbs ist es, eine demokratiepädagogische Schulentwicklung zu fördern, indem entsprechende gehaltvolle praktische Erfahrungen erfasst und verbreitert werden. Damit soll die Bedeutung, die die Demokratiepädagogik für die Unterrichts- und Schulentwicklung hat, herausgehoben werden.

An der ersten Ausschreibungsrunde des Wettbewerbs, der von der DeGeDe koordiniert und von mehreren Stiftungen finanziell gefördert wurde, beteiligten sich 19 staatliche und private Schulen,

sowohl Grundschulen, Sekundarschulen, Gymnasien als auch Förderschulen. Ihre Beiträge lassen praktische Strategien und Instrumente erkennen, die spezifisch für eine Schulentwicklung im Sinne der Demokratiepädagogik sein können.

Zunächst wird im Folgenden eine der Preisträgerschulen portraitiert. In einem zweiten Schritt werden die hier sichtbaren Ansätze demokratiepädagogischer Schulentwicklung an Beispielen aus verschiedenen Schulen ausdifferenziert.

Das dem Wettbewerb zugrunde liegende Konzept von Demokratiepädagogik bezieht sich auf alle Gestaltungsbereiche der Schule. In diesem Aufsatz werden allerdings nur Entwicklungen im Bereich der Schulkultur und der Lernkultur herausgehoben. Die Beispiele lassen Strategien und realisierbare Schritte einer demokratiepädagogischen Entwicklungsperspektive in der Schule erkennen.

Im dritten Schritt werden einige allgemeine Entwicklungstendenzen demokratischer Schulentwicklung dargestellt, die sich an den Beispielen erkennen lassen. Dabei wird auch eine Frage aus der Inklusionsdebatte aufgenommen, ob nämlich die Umsetzung von Partizipation, Inklusion und wertschätzendem Umgang mit Vielfalt nicht letztlich auch die grundlegenden Funktionen der Schule modifiziert.

Ein Preisträger – Die Neckarschule in Mannheim

Die Neckarschule in Mannheim ist eine „bunte“ Welt: Hier kann eine Kletterwand mit Graffiti erkundet sowie der bemalte Schuldrache „Dragon“ bewundert werden. Und es gibt mehr zu entdecken: Hier lernen 350 Schülerinnen und Schüler, von denen 90 Prozent Migrationshintergrund haben. Die Schule hat es nicht leicht: In der Stadt Mannheim hat sie den größten Anteil von sozial benachteiligten Kindern. Eine hohe Fluktuation der Schülerinnen und Schüler bewirkt zudem eine ständige Veränderung der Klassenzusammensetzungen. Allein aus diesen Gründen ist der Umgang mit Vielfalt für die Schule eine stets lebendige Herausforderung und neu zu verwirklichende Chance zugleich.

Die Neckarschule hat Formen und Instrumente entwickelt, um Mitwirkung und Mitsprache für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, denn sie sieht sich als Lebensraum für alle Kinder. Hier sollen umfassend und im ganzheitlichen Sinne Erfahrungen gesammelt sowie Vertrauen aufgebaut und erhalten werden. Dabei stehen folgende Ziele im Zentrum: Die Kinder sollen sich wohlfühlen, angstfrei lernen und – ganz wichtig – Erfolge erleben.

Wie gelingt das? Die Neckarschule engagiert sich intensiv für eine Kultur des Dialogs. Mit einem Patensystem übernehmen die Schüler und Schülerinnen der dritten Jahrgangsstufe die Verantwortung für die Schulanfänger und begleiten sie über zwei Jahre. Damit erleichtern sie ihnen das Ankommen in der Schule. Es gibt innerhalb der Klassen den Klassenrat und ein Streitschlichterprogramm. Die Kinderkonferenz gestaltet und entwickelt mit einem eigenen Etat schulische Angebote. So kam die Schule etwa zu ihrer Kletterwand, dem Drachen und zu einer Popcorn-Maschine.

Die Neckarschule öffnet sich ihrem Umfeld, gegenüber der Elternschaft, in Blick auf Öffentlichkeit und

Kultur. Die Eltern sind Aktivposten im Schulleben der Neckarschule. Es gibt ein Familien-Klassenzimmer, in dem einmal pro Woche für sechs bis acht Familien die jeweiligen Schulkinder mit ihren Eltern gemeinsam den Schultag gestalten: Mütter kochen für die Kinder, sie sind Lesepaten oder unterstützen als Mütterbegleiterinnen die noch etwas unsicheren Eltern. Bei gemeinsamen Eltern-, Kind- und Lehreraktivitäten wird das Schulhaus verschönert.

Im Elterncafé treffen sich Eltern, um miteinander zu sprechen sowie sich über die Angebote und Aktivitäten der Neckarschule zu informieren. Es werden Deutschkurse angeboten, um besonders aus dem Ausland stammende Eltern die Teilnahme am Schulleben zu vereinfachen. Darüber hinaus wird über das Bildungswesen in Deutschland informiert, es werden Themen aus Erziehung und Gesundheitsfürsorge besprochen. Die Schulsozialarbeit unterstützt die Eltern und bietet Unterstützung an, um ein erfolgreiches Lernen der Kinder an der Neckarschule zu fördern.

Die Schule hat viele Partner in der Stadt und im Quartier – beispielsweise wurde mit professioneller Unterstützung 2009 eine Schulhymne aufgenommen. Im Februar 2014 informiert sich der Bundespräsident über das Haus als eine „Einwanderer-Schule“, ein Thema und Grundelement dieser Schule, in dem sich für unsere Demokratie gerade aktuell eine besondere Herausforderung und Bewährungsprobe zugleich zeigt.

Die Schule schafft damit als Schulgemeinschaft ein Entwicklungs- und Lernklima, das Herausforderungen als Lernchance erkennt und wirksame Inklusion als besondere Chance für gelebte Demokratie aufzeigt. Das konstruktive, auf Individualisierung, Differenzierung und lebenspraktische Bewältigung des Alltags in einer bunten und vielfältigen Stadtgesellschaft zielende Miteinander in der Neckarschule in Mannheim ist die Grundlage für ein effizientes und individuelles Lernen für Toleranz, Akzeptanz und Vielfalt! (aus der Laudatio)

Einige demokratiepädagogische Strategien und Maßnahmen

Entwicklungen im Bereich der Schulkultur

In diesem Bereich wollen wir drei Aspekte hervorheben: Angesichts einer heterogenen Schülerschaft suchen Schulen Wege, wie sie eine gemeinsame Grundlage für die Verständigung und die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit den PädagogInnen herstellen können, die Unterricht und Schulleben wirksam prägt; es geht also um die *Etablierung einer Verständigungs- und Verantwortungsgemeinschaft*. Angesichts der Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Beteiligung an für sie relevanten Angelegenheiten sowie des Auftrags der Schule zur Demokratie zu erziehen, suchen Schulen erweiterte und bisweilen *neue Möglichkeiten der Partizipation* der Schülerinnen und Schüler. Beides beeinflusst das tradierte Leitungsprinzip von Schulen, da die Aushandlung zwischen den an Schule beteiligten Gruppen ein stärkeres Gewicht gegenüber der Logik einer öffentlichen Verwaltungsinstitution erhält; es werden hier „neue“ *schulspezifische Organisationsstrukturen* dargestellt.

Etablierung einer Verständigungs- und Verantwortungsgemeinschaft

In Grundschulen kann z.B. eine Schulhymne ein einfaches Mittel sein, um zur Gemeinschaftsbildung beizutragen. Eine Voraussetzung ist aber, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl bzw. Entwicklung von Musik und Text beteiligt sind.

„...Aus interessierten Schülern der Klassen 4 bis 6 wurde eine Projektgruppe gebildet (21 Schüler). Drei Tage harter Arbeit mit dem Team „happyKreativ“ lagen vor ihnen. Zuerst musste eine fröhliche, leicht ins Ohr gehende Melodie gesucht werden. Stundenlang wurden Volkslieder gehört. Dann entschieden die Schüler sich für die Melodie des alten Volksliedes „Horch was

kommt von draußen rein“. Dann ging es an die Theorie des Verseschmiedens. Am 2. Tag erfolgten erste Schreibversuche und Korrekturen. Der letzte Tag war von besonders großem Eifer geprägt. Aus den vielen Versuchen wurden 8 Strophen herausgefiltert, korrigiert, überarbeitet und auch neu zusammengesetzt. Dann wurden die 5 besten davon in eine Reihenfolge gebracht. In den letzten 2 Stunden des Projektes wurde es besonders hektisch. Die Schüler probten das Lied und unterstützten bestimmte Passagen mit Bewegungen. Am Ende des Schultages konnte die neue Hymne schon einigen Interessierten vorgesungen werden. Alle waren begeistert...“ (Meusebach Grundschule)

Ein weiteres Element zur Bildung einer gemeinsamen Grundlage für die Zusammenarbeit war an dieser Schule eine unter entscheidender Mitwirkung von Schülern entwickelte Schulordnung. Zunächst wurden die Themen gemeinsam von Eltern, Schülern und PädagogInnen festgelegt, dann von einigen Schülerinnen und Schülern in prägnante Formulierungen gefasst, erneut mit Eltern und PädagogInnen abgestimmt und schließlich in künstlerische Formen transformiert.

„...Der Lernzuwachs für alle Beteiligten war enorm. Maßstäbe diskutieren, verwerfen, neue festlegen, Formulierungen suchen und zum Schluss die künstlerische Umsetzung durch alle – das war eine echte Herausforderung. Die Schüler fühlten sich unheimlich wichtig, saßen sie doch an „Schaltstellen“ für Entscheidungen in der Schule. Ich vermute, manch Elternteil war überrascht...“ (Meusebach Grundschule)

Nachdem diese Schulordnung von allen Gruppen gebilligt worden war, wurde beschlossen, dass die Schüler der 6. Klassen in jedem Schuljahr die neu aufgenommen Schülerinnen und Schüler in die Schulordnung einführen.

Von einer ganz ähnlichen Vorgehensweise bei der Entwicklung des Leitbildes berichtet auch die oben portraitierte Neckarschule:

Im wöchentlich stattfindenden Klassenrat reflektierten die Kinder unter der Leitfrage „Was ist mir an der Neckarschule wichtig?“ für sie bedeutsame Aspekte und sammelten diese. Die Klassensprecher trugen die Ergebnisse in die Kinderkonferenz vor und diskutierten sie dort. Dieses Gremium fasste die Ergebnisse in sechs Punkten zusammen: Freunde, Lehrer, Lernen, Sport, Schulhof, draußen lernen. Der Prozess der Leitbildentwicklung ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht abgeschlossen. Eine konkrete Formulierung steht noch aus. Diese soll von Schülergruppen aus den vierten Klassen erarbeitet werden (Neckarschule; leicht verändert)

Gemeinsam entwickelte Grundsätze, Schulhymnen o.ä. können zur Bildung einer Verständigungsgemeinschaft beitragen. Die Konsequenz jedoch, für sich, für andere und für die ganze Schule Verantwortung zu übernehmen erfordert andere Ansätze. Hier berichten die Grundschulen u.a. von Streitschlichtern, Kinderpaten, vom von Schülern betriebenen Verkauf umweltfreundlicher Schulmaterialien sowie z.B. davon, dass Schülerinnen und Schüler die Gäste der Schule empfangen, durchs Haus führen und sie über die Schule informieren.

Erweiterte Möglichkeiten der Partizipation

Wir beginnen mit einer Initiative von Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe, das in der Schulordnung verankerte Verbot der Handynutzung abzuschaffen. Dies gelang ihnen in einer dreijährigen Auseinandersetzung mit den PädagogInnen, Eltern und der Schulleitung. Wichtig an dieser Auseinandersetzung ist, dass die Schülerinnen und Schüler die schulinternen Meinungsbildungs- und Entscheidungsgremien nutzen konnten. Sie haben in den Lerngruppen, der Klassensprecherversammlung, auf einer Klassensprecherfahrt, in der Schulversammlung, auf der PädagogInnenkonferenz die Regelungen zur Handynutzung immer wieder zum Thema gemacht. Parallel dazu setzten sich die PädagogInnen mit dem neuesten Stand der Medienpädagogik auseinander. Auf dieser Grundlage bot

die Schulleitung den Schülerinnen und Schülern schließlich einen Vertrag an, mit dem die Handynutzung geregelt werden konnte.

Für die Praxis der Partizipation ist bedeutsam, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Initiative nicht allein gelassen wurden. Vielmehr sind sie bei den Lehrenden und Eltern auf Resonanz gestoßen. Ihnen wurden Gelegenheiten gegeben, sowohl ihre Argumente und Vorschläge immer substantieller zu begründen als auch diese in den schulinternen Diskussions- und Entscheidungsgremien geltend zu machen. Die Schülerinnen und Schüler werden, das ist die Pointe dieses Beispiels, in diesem Prozess partizipationsfähig „gemacht“.

Aus Sicht einer Schülerin stellt sich der gesamte Prozess folgendermaßen dar:

„Heutzutage werden im Alltag Handys vielfach benutzt. In unserer Schule setzt sich die jetzige Jahrgangsstufe 10 damals die Jahrgangsstufe 8 schon seit langem für die Benutzung von Handys auf dem Schulgelände ein. In der 8. Klasse fand erstmals ein Gespräch mit der damaligen Schulleiterin statt, um einen Vertrag für die Benutzung von Handys auf dem Pausenhof zu vereinbaren. Folglich kam es dazu, dass die Handynutzung ausschließlich zum Hören von Musik in der großen Pause benutzt werden kann. Dieser Vertrag wurde von dem gesamten Lehrerkollegium, der Eltern- und Schülerschaft sowie der Schulleitung als Einverständniserklärung unterzeichnet.

Hinzu kam, dass jeder Schüler einen MP3 Player Ausweis bekam, um zu identifizieren, dass der jeweilige Schüler sein Handy benutzen darf. Bei Verstoß gegen eine der Regelungen wurde dem Schüler der Ausweis weggenommen und hatte somit nicht mehr die Erlaubnis sein elektronisches Gerät auf dem Schulgelände zu benutzen.

Es gab nun einen Fortschritt bei dem Thema Handys, jedoch klagten die Schüler darüber, dass es

sehr viele Einschränkungen gäbe. Daraufhin setzten sich im darauffolgenden Schuljahr die Klassensprecher der 9. Klasse für eine Debatte mit der Schulleitung ein. Sie bereiteten sich motiviert und engagiert auf die Debatte vor, indem sie eine Pro- und Kontra Liste erstellten und Argumente alle gemeinsam sammelten. Leider gab es nie eine Debatte, da der abgestimmte Termin immer wieder verschoben wurde.

Die gesamte Sekundarstufe I war sehr enttäuscht darüber, dass es keine Diskussion gab wie es eigentlich geplant war. Die Schüler hatten sich eine demokratische Abstimmung gewünscht. Im nächsten Schuljahr starteten die Schüler einen neuen Versuch. Auf der Klassensprecherfahrt wurde ausführlich darüber diskutiert, wie es eine „Revolution“ in der Schule über die Handynutzung geben könnte. In diesem Schuljahr versuchten dann nochmal die 9. Jahrgangsstufe und besonders die 10. Jahrgangsstufe, ihren langen Wunsch in Umsetzung bringen zu lassen. Sie erstellten nochmals eine Pro- und Kontra Liste zum Anfang des Schuljahres und forderten, dass es in der Gesamtkonferenz eine Abstimmung geben sollte. In der Gesamtkonferenz ließen sich die Schüler von ihrer diesjährigen Schülersprecherin vertreten, die nochmals das Engagement der Schüler betonte und sich für eine demokratische Stimme der Schüler einsetzte. Folglich kam es zu einer Abstimmung, ob Handys benutzt werden dürfen, wann und wo und ab welcher Jahrgangsstufe. Die demokratische Entscheidung lautete dann: Handys dürfen in den Pausen in einer bestimmten Handy Zone ab der 7. Klasse benutzt werden. Außerdem durften die Klassen 7-10 über die Regeln mitentscheiden. Die Klassensprecher trafen sich dann, um den Regelentwurf anzufertigen und der Schulleitung vorzulegen.“ (SchuleEins)

Die Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten zeigen wir am Beispiel einer Schülervvertretung, die ihre Strukturen verändert, über die schulgesetzlichen Aufgaben hinaus weitere Aktivitäten entfaltet und damit tief in die Schulkultur eingreift.

Die Schülervvertretung des Carolus-Magnus-Gymnasiums hat offene SV-Sitzungen eingeführt, an denen ca. 8% der gesamten Schülerschaft regelmäßig teilnehmen. Sie führt zu wichtigen Fragen der Lern- und Schulkultur, z.B. der Organisation nach dem Fachraum- oder dem Klassenraumprinzip, Abstimmungen in den Lerngruppen durch, die in SV-Sitzungen in allen Klassen vorbereitet werden. Sie initiiert und organisiert auf der Grundlage eines langfristigen Schwerpunktprogrammes Veranstaltung innerhalb und außerhalb der Schule und greift in kommunale Entscheidungsprozesse, die die Schule betreffen, ein. Einer der vier Schwerpunkte des Schulprofils wird nach Überarbeitung des Schulprogramms die Partizipation sein.

Hier sind es die Schulleitung und die Schulkonferenz, die der SV die Möglichkeiten zur Wirksamkeit verschaffen: Die öffentlichen SV-Sitzungen finden wöchentlich statt; ebenfalls wöchentlich gibt es Gespräche zwischen der Schulleitung und der SV. Die SV führt in allen Klassen regelmäßig SV-Sitzungen durch. Sie hat einen Sitz im Förderverein. Mehrmals im Jahr treffen sich der Bürgermeister und die SV.

Aus Sicht einer Schulsprecherin sieht die Bilanz der SV-Arbeit eines Jahres folgendermaßen aus:

„Wir, das sind Alina Seeber und Annika Hubrich, waren im letzten Jahr Schülersprecherinnen des Carolus Magnus Gymnasiums und haben damit Frauenpower in unsere Schule gebracht. Wir haben in diesem Jahr viele wichtige Erfahrungen gesammelt, die uns in unserem späteren Leben sicher viel nutzen werden. Eine der wichtigsten Erfahrungen, die wir gesammelt haben, ist zu sehen, was man alles erreichen kann, wenn man nur den Mut hat seine Meinung öffentlich zu vertreten. Hier haben wir als SV es beispielsweise geschafft, dass ein angedachtes Handyverbot, welches zunächst von Lehrern und Eltern befürwortet wurde, letztendlich abgelehnt wurde. Wir haben es geschafft die Elternvertreter durch knallharte Reden von unserer Position zu überzeugen, wohlwissend, dass dies

bei den Lehrern nicht gerade auf Begeisterung treffen würde. Dazu brauchten wir vor allem eins: Selbstbewusstsein! Wir haben aber nicht nur eine große Menge an Selbstbewusstsein gewonnen, sondern haben auch gelernt Dingen kritisch gegenüber zu stehen. So haben wir uns bei unserem Kampf um den Verbleib unserer „Schulmama“ Inga Kampmann, die die Bücherei an unserer Schule leitet, nicht mehr durch diverse Versprechen vertrösten lassen, sondern haben unseren Standpunkt durch eine kritische Stellungnahme deutlich gemacht auch, wenn uns auch bewusst war, dass wir nicht auf Zustimmung treffen würden. Wir standen trotzdem offen zu unserer Meinung und konnten so eine Verlängerung ihres Vertrags bewirken. Darüber hinaus konnten wir während unserer Zeit als Schulsprecherinnen unser Organisations-talent unter Beweis stellen, denn wir haben sowohl eine politische Informationsveranstaltung, zu der wir alle Bürgermeisterkandidaten eingeladen haben, um unseren Mitschülerinnen einen politischen Überblick zu verschaffen, als auch einen Projekttag unter dem Motto „Wir sind EINS“ (im Rahmen von Schule ohne Rassismus, d.Verf.) organisiert und konnten dabei fast vollständig auf die Hilfe unserer Lehrer verzichten. Außerdem haben wir gelernt, wie wichtig Teamwork ist. Deswegen haben wir viel mit unseren Nachbarschulen zusammen gearbeitet und haben letztlich sogar eine deutsch-niederländische Kooperation auf die Beine gestellt.

Auch wenn die Zeit als Schulsprecherinnen nicht immer einfach und oft mit viel Arbeit verbunden war, sind wir unglaublich froh diese Erfahrung gemacht zu haben und sind stolz auf das, was wir erreicht haben, denn wir haben uns in dieser Zeit enorm weiter entwickelt. Wir sind nicht nur selbstbewusster geworden, haben gelernt Verantwortung zu übernehmen und unsere Meinung öffentlich zu vertreten, sondern haben gelernt als Team mit anderen zusammen zu arbeiten und selbständig Dinge in die Hand zu nehmen. Wir werden unsere Zeit als Schulsprecherinnen nie vergessen!“ (Carolus Magnus Gymnasium)

Von einer Öffnung der Schülervertretung und einer Erweiterung ihrer Tätigkeit wird auch in anderen Wettbewerbsbeiträgen, und zwar nicht nur von Gymnasien oder freien Schulen, berichtet. Eine Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Schule, der Schülervertretung Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, für Schülerinnen und Schüler passende Meinungsbildungs- und Entscheidungsverfahren einzuführen und ihr eine sichtbare Anerkennung in der Schulöffentlichkeit zu verschaffen.

„Neue“ schulspezifische Organisationsstrukturen

An den Wettbewerbsbeiträgen ist auch zu erkennen, dass Schulen – neben den in den Schulgesetzen vorgesehenen – intern neue Institutionen für unterschiedliche Funktionen schaffen. Diese können die Wirksamkeit der Schülervertretung verstärken, die Gemeinschaftsbildung fördern, der Konfliktbearbeitung und der Aushandlung unterschiedlicher Interessen dienen oder – bei freien Schulen – das höchste Entscheidungsorgan bilden.

Im Folgenden werden vier solcher schulinterner Institutionen mit ihren Funktionen unterschiedlicher Reichweite beschrieben.

- **Kinder-Lehrer-Konferenz zur Schlichtung von Konflikten zwischen Schülern und Lehrpersonen:** „Gibt es Differenzen zwischen den Wünschen der Schülerschaft und denen der Gesamtlehrerkonferenz, treffen sich gewählte Vertreterinnen der Lehrer- und Schülerschaft unter der neutralen Leitung der Kollegin, die die Kinderkonferenz führt, um eine Einigung zu finden. Dieses Gremium ist mit je vier Kindern und Lehrerinnen besetzt.“ (Neckarschule)
- **Schülerplenum zur Gestaltung des Schullebens** „In diesem Gremium können folgende Dinge besprochen werden:
 - Ansprechen von besonderen Leistungen
 - Äußern von Wünschen und vorhandenen Problemen
 - Gestaltung des Schulhauses

- Organisation und Planung von Ausflügen und der Freizeitgestaltung
- Planung von Schul-Highlights (Disco, Bandcontests, Veranstaltungen)

„Im zweiwöchigen Rhythmus treffen wir uns mit allen Lehrer_innen und Schüler_innen ab Klassenstufe 5 in unserem Betsaal (großer festlicher Saal). Nach einer festgelegten Reihenfolge ist jeweils eine Klasse damit beauftragt, das Schülerplenum zu organisieren und zu eröffnen. Die organisierende Klasse hat für die Eröffnung des Plenums bis zu 10 Minuten Zeit. In diesem Zeitfenster hat die Klasse die Möglichkeit die Schülerschaft über Aktuelles aus der Klasse (z.B. Berichte von Klassenfahrten, besondere Klassenaktionen) zu informieren oder kreative Beiträge aufzuführen. Die Schüler_innen haben vollkommene Freiheit zu entscheiden, wie sie die 10 Minuten füllen möchten. Wichtig ist uns hierbei, dass die Klassenlehrer_in anleitend zur Seite steht, sich jedoch bei den Vorbereitungen weitestgehend zurückhält. Im Anschluss an die Eröffnung folgt das OPEN MIC – also das Offene Mikrofon. Jede Schüler_in oder Pädagog_in, die etwas zu sagen hat, hat nun die Möglichkeit dies innerhalb einer zweiminütigen Redezeit der versammelten Schülerschaft kundzutun.“ (Schule Eins)

- **Schulvollversammlung als höchstes Entscheidungsgremium einer freien Schule**
 „Kern und Herzstück des demokratischen Alltags unserer Schule ist die Schulversammlung. Zweimal in der Woche treffen sich alle Schüler und Mitarbeiter der Schule und beraten und beschließen alle wichtigen Angelegenheiten. Die Schulversammlung wird von einem Team aus Schülern geleitet, die für diese Aufgabe von der Schulversammlung für die Dauer von einem Jahr gewählt werden. Alle Schüler können sich für diese Aufgabe bewerben, unabhängig vom Alter und anderen formalen Kriterien. Die Bewerber absolvieren ein Moderatoren Seminar, das hauptsächlich von den Mitgliedern des letzten Leitungsteams gestaltet wird. Hier lernen sie, wie

man eine große Versammlung leitet, eine Diskussion moderiert und eine Abstimmung leitet. Nach dem Seminar können alle Kandidaten die Hälfte einer Schulversammlung leiten. Auf diese Weise stellen sich alle Bewerber für das neue Leitungsteam vor und die Schulversammlung entscheidet in einer geheimen Abstimmung über die Zusammensetzung des neuen Leitungsteams.

Die Teilnahme an der Schulversammlung ist freiwillig, die Beschlüsse der Schulversammlung sind jedoch für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft bindend. Alle Schüler und Mitarbeiter können Themen für die Schulversammlung einbringen. (Freie Schule Leipzig)

- **Eltern-Lehrer-Schüler-Erzieher-Gremium einer staatlichen Schule**

Die ersten Ansätze einer institutionalisierten Aushandlung der Interessen von Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Kooperationspartnern wurden im BLK-Modellversuch „Demokratie leben und lernen“ erprobt. Hier das Beispiel einer Schule, in der die Aushandlungsgruppe informell die gesamte Schulentwicklung steuert.

„Es...hat sich neben den gewählten und vom Gesetzgeber vorgegebenen Gremien (Schülerrat, beratende Mitglieder in Konferenzen, Elternkonferenz, Schulkonferenz) im Jahr 2007/08 die Gruppe ELSE (ElternLehrer-Schüler-Erzieher) gebildet. Sie will aktiv in die Erarbeitung neuer Vorhaben einbezogen werden. So ist auf Anraten von ELSE Blockunterricht eingeführt und evaluiert worden, die Pausenordnung wurde überarbeitet und ein Schulprogramm geschrieben. Die Kinder unserer Schule sollen sie auch als ihre begreifen. Teil unseres Schulprogramms war die Hausordnung, aus der dann eine Schulordnung geworden ist, weil sie nicht nur das Verhalten im Gebäude beinhaltet. Die Entwicklung dieser Schulordnung setzte einen enormen Prozess in Gang. Alle Beteiligten wurden davon

erfasst. Aus einem einfachen Verbotswort für Schüler ist eine Verhaltensempfehlung nicht nur für Kinder sondern auch für Erwachsene geworden. In diesen Prozess waren die Fächer PB, LER, Deutsch und Kunst eingebunden und die ganze Schule hat mitgemacht. Es war eine tolle Atmosphäre.

Künstlerisch wurden wir durch einen Berufsfotografen unterstützt. Immer zu Schuljahresbeginn wird an der Schulordnung gearbeitet... In der ELSE ist das Konzept für den Ganzttag erstellt worden und auch unser Kalenderprojekt entstanden, ein schönes Beispiel für unsere gemeinsame Arbeit und die Verantwortung aller.

An diesem Projekt waren alle Klassen beteiligt. Je jünger die Klasse, desto mehr haben sich die Eltern mit eingebracht. Zwar wurden alle Arbeiten durch die ELSE koordiniert, aber die Abstimmung dazu erfolgte natürlich in den Gremien...“ (Meusebach Grundschule)

Entwicklungen im Bereich der Lernkultur

In diesem Abschnitt betrachten wir Beispiele der Schulen zum Lernen im Unterricht, im Schulleben und in schulbezogenen Aktivitäten außerhalb der Schule. So sehr sich die konkreten Maßnahmen und Instrumente auch unterscheiden, so kann man doch ähnliche Strategien erkennen. Diese stellen wir an Beispielen vor, die man auch ohne den jeweiligen Schulkontext zu kennen verstehen kann. Nahezu allen Schulen ist gemeinsam, dass sie die Individualisierung des Lernens als grundlegende Strategie zum Umgang mit Heterogenität verfolgen. Darauf bauen sie spezifische Maßnahmen zur Inklusion und dem Umgang mit Vielfalt auf. Beides hat Konsequenzen für die schuleigenen Curricula und das Verständnis der Schulen vom Lernen, das durch eine Verbindung von formellem und informellem Lernen und von Wissenserwerb und Erfahrungslernen gekennzeichnet ist.

Individualisierung des Lernens als grundlegende Strategie zum Umgang mit Heterogenität

Eine Übersicht über die Schulen zeigt zunächst die ganze Spannweite der Wege zur Individualisierung des Lernens: Auf der einen Seite des Spektrums findet man Schulen mit Angeboten zur fachspezifischen Förderung und Begabungsförderung bei einem ansonsten einheitlichen vorgegebenen fachlich strukturiertem schulinternen Curriculum, zusätzlich findet man an vielen Schulen weitere Angebote wie z.B. Sommercamps, kulturell-ästhetische Projekte. Den anderen Pol besetzt eine freie Schule mit einem vollständig interessengeleitetem Lernen, bei dem das schulische Curriculum den Lerninteressen der Schülerinnen folgt. Dies Modell ist realisierbar, weil sie selbst keine Abschlüsse vergibt, sondern die Schülerinnen und Schüler in besonderen Kursen auf externe Prüfungen vorbereitet.

Allen Schulen ist gemeinsam, dass das selbstgesteuerte Lernen Methode und Ziel zugleich ist. Angebotsformen sind Wochenplanarbeit; individuellen Lernzeiten der Schülerinnen und Schüler, in denen sie mit differenzierten Materialien, die im schulinternen digitalen Informationssystem gespeichert sind, arbeiten; das Lernbüro, in dem individuell an Materialien unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen, die in Kompetenzrastern ausgewiesen werden, gearbeitet wird; das Selbstlernzentrum, eine um individuelle Arbeitsmöglichkeiten erweiterte Bibliothek mit im Stundenplan ausgewiesenen Lernzeiten.

Einige Schulen nutzen das Drehtürmodell, mit dem sie einzelnen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, nach Leistung und Interesse in einzelnen Fächern den Unterricht in höheren Jahrgängen zu besuchen. Damit können die Schulen ihre Angebot besser an das Leistungs- und Interessenprofil der Schülerinnen und Schüler anpassen.

Viele Schulen haben Formen individueller Lernberatung entwickelt: Coaching, „Pädagogen-Eltern-

Schüler-Gespräche“ zur Lernentwicklung, das Logbuch verbunden mit einem Mentorensystem.

Dies letzte Beispiel soll im Folgenden dargestellt werden, auch weil sich daran ein weiterer Vorzug umfassender Partizipationskultur zeigt.

„Im letzten Schuljahr haben wir uns entschieden ein Logbuchsystem in unserer Einrichtung zu implementieren. Das Logbuch gibt dem Schüler die Möglichkeit sich selbst zu organisieren, sich zu hinterfragen, Ziele zu setzen und Schritte zum Erreichen der Ziele festzulegen. Die Erfahrungen anderer Schulen zeigen, dass ein gut durchdachtes Logbuchsystem die Eigenverantwortung der Schüler_innen stärkt, die Beziehung zwischen den Pädagog_innen und Schüler_innen intensiviert und eine engere Vernetzung im Dreieck Eltern- Schüler_innen- Schule ermöglicht.“ (SchuleEins)

Das Logbuch wurde federführend von einem Informatikkurs der Schule entwickelt. Eine Schülersprecherin der Schule schildert die Entwicklungsarbeit:

„Wir, der Informatikkurs der Jahrgangsstufe 10 der SchuleEins in Berlin Pankow haben uns dieses Halbjahr ausführlich damit beschäftigt ein eigenes Logbuch für unsere Schule zu erstellen. Dabei hatten wir von Anfang an die Ruder in der Hand. Wir haben uns zusammen mit unserem Lehrer Herr R. zusammengesetzt und erst mal alle unsere Ideen ausgetauscht. Folglich fingen wir an aufzuschreiben, was alles in so ein Logbuch gehört. Nachdem diese Aufgabe vollbracht war teilten wir uns untereinander die einzelnen Themen ein. Wir haben das wie in der Journalismusbranche gemacht. Einer war der Chef, der das ganze Projekt leitet und die anderen mussten sich mit ihm abstimmen.

Zur Unterstützung war natürlich immer Herr R. anwesend und hat uns immer unter die Arme gegriffen, falls notwendig. Also teilten wir uns die Aufgaben ein und legten eine Deadline fest, wann was fertig sein muss. Während der Arbeitszeit tauschte sich unser Lehrer mit der Schulleitung und seinen Kollegen aus. Er teilte

ihnen alles Wichtige mit und sie teilten uns wichtige Punkte mit, die wir beachten sollten. So gab es im gesamten Haus immer einen aktuellen Stand, über den Schüler und Kollegium informiert waren.

Mitte Oktober gab es dann die erste Logbuch-Sitzung. Wir, die Schüler des Informatikkurses, waren eingeladen, um unsere bis dahin fertigen Ergebnisse zu präsentieren. Für uns war das sehr aufregend und interessant bei so einer Sitzung mitzureden. In dieser Sitzung bekamen wir viel Lob! Als Feedback bekamen wir dann wichtige Punkte, die wir noch am Logbuch verbessern sollten.

Mit großer Motivation setzen wir uns dann an den Feinschliff. Wir fanden es super toll, dass wir sehr viel auf uns allein gestellt waren und uns den meisten Teil der Arbeit selbst einteilen konnten. Vor allem hat uns die Kommunikation unter dem Kollegium gut gefallen. Wir hatten wirklich das Gefühl, dass wir als Mitkollegen behandelt wurden. Das hat uns ein entsprechendes Gefühl von Reife vermittelt.

Wir sind sehr begeistert, dass die Schulleitung und die Lehrer so toll mit uns gemeinsam arbeiten und so gelehrt haben noch selbstständiger und selbstbewusster zu sein. Wir freuen uns schon sehr auf die fertige Ausgabe des ersten, eigenen Logbuchs der SchuleEins. Wir haben mit der Schulleitung ausgemacht, die erste fertige Ausgabe voraussichtlich am 21.01.2015 im Schülerplenum zu präsentieren.“ (SchuleEins)

Natürlich haben sich Pädagogen und Eltern auch bei anderen Schulen, die schon mit einem Logbuch arbeiten, informiert und ihre Erkenntnisse in die Arbeit des Informatikkurses eingespeist.

Die Vorteile dieses Entwicklungsprozesses bestehen zum einen darin, dass das Logbuch für die Nutzer optimiert wurde, zum zweiten wird mit der breiten Diskussion weitgehend auch die Implementierung vorgenommen. Die Partizipation ermöglicht damit eine bessere Qualität des Lernangebots.

Schülerinnen und Schüler, die mit dem Logbuch arbeiten und darin den Stand ihres Lernens, ihre Ziele und die Zielerreichung dokumentieren, brauchen ein Feedback und eine kontinuierliche Lernberatung. Diese Aufgabe übernehmen an der SchuleEins Mentoren:

„Zeitgleich mit der Implementierung des Logbuches beabsichtigen wir, unseren Schüler_innen ab der Jahrgangsstufe 7 eine_n Mentor_in an die Seite zu stellen. Mentor_innen müssen nicht zwangsläufig aus dem Lehrpersonal kommen. Wir stellen uns vor, dass alle Pädagog_innen und Lehrer_innen, welche im Schulalltag unmittelbar mit den Schüler_innen der Oberstufe in Kontakt stehen, als Mentor_in in Frage kommen. Die Schüler_innen können sich dann am Anfang des Schuljahres eine_n Mentor_in auswählen, der ihren Vorstellungen am ehesten entspricht. Jede_r Mentor_in hätte schließlich ca. 5–8 Schüler_innen zu betreuen, mit denen er/sie im regelmäßigen 2-Wochen-Rhythmus ein Reflexionsgespräch auf Grundlage des Logbuches führt. So stellen wir sicher, dass es eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schüler_innen und den Mentor_innen gibt.“ (SchuleEins)

Die Mentorinnen und Mentoren haben folgende Aufgaben:

„Die Mentor_innen sind die Ansprechpartner für unsere Heranwachsenden. Sie haben nicht allein die Aufgabe sie bei schulischen Angelegenheiten zu begleiten, sondern auch bei Problemen unterstützend beiseite zu stehen oder auch persönliche Fähigkeiten und Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und zu fördern. Die Mentor_innen arbeiten in enger Abstimmung mit den jeweiligen Klassenlehrer_innen der/des Schüler_in. Auf einer Vertrauensbasis sollen die Heranwachsenden so in der individuellen Entwicklung ihrer Persönlichkeit bestärkt werden. Zusätzlich führt die Schulorganisation über Differenzierung des Unterrichtes, der Ergänzung, Verstärkung und Zuarbeit über Kurse und Werkstätten zu einer höchst möglichen Förderung der/des einzelnen Schüler_in.“

Somit ist die Grundlage gelegt für die Gestaltung eines individuellen Lernweges für jede Schülerin und jeden Schüler.“ (SchuleEins)

Das Logbuch ist ein zentrales Instrument für individualisiertes Lernen. Es unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, metakognitive, motivationale und organisationsbezogene Lernstrategien zu entwickeln und zu kultivieren. Voraussetzung für den hier dargestellten Entwicklungsprozess ist, dass die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen gewonnen haben, Verantwortung für das eigene Lernen und Verantwortung für die Schule zu übernehmen.

Spezifische Maßnahmen zur Inklusion und dem Umgang mit Vielfalt

Die in den Wettbewerbsbeiträgen berichteten Maßnahmen beziehen sich auf die Organisation (inklusive Klassen an Grund- und Sekundarschulen), die Personalentwicklung (kulturell heterogenes Personal), heilpädagogische Unterstützung, Begegnungen, neue Unterrichtsinhalte und Integrationsangebote für die jeweilige Elternschaft.

Es werden drei Beispiele dargestellt. Das erste betrifft neue Unterrichtsinhalte; das zweite handelt von der Einbeziehung von Eltern als einer Gelingensbedingung für die Integration; das dritte greift über die Schule hinaus und zielt auf die Verankerung der Schule in der lokalen Bildungslandschaft.

- **Neue Unterrichtsinhalte**

Eine langjährige Schulpartnerschaft mit den Bamberger Lebenshilfe-Werkstätten eröffnet interessierten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, einen Einblick in die Sozialarbeit dort zu gewinnen. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich daran, Biografien älterer Menschen mit geistiger Behinderung zu erforschen, um bewusst und erinnerlich zu machen, was bisher in deren Lebensläufen geschehen ist und was ihre Wünsche und Bedürfnisse für die Zukunft sind. Die dadurch gewonnenen Erkennt-

nisse können helfen, die konkreten Lebensbedingungen behinderter Menschen vor Ort direkt zu verbessern.

„Die Seminarteilnehmer erarbeiten geeignete Verfahren, um Biografien geistig behinderter Menschen zu erfassen. Dabei spielen theoretische und praktische Überlegungen eine Rolle. Besonderer Wert wird auf einen sensiblen und rücksichtsvollen Umgang mit geistig behinderten Menschen gelegt. In einer längeren mittleren Phase erarbeiten die Schüler unter Anleitung und selbständig die Biografien. Diese werden in der Schlussphase des Seminars für eine größere Präsentation in einem geeigneten öffentlichen Rahmen aufbereitet.“
(Franz-Ludwig-Gymnasium)

Vordergründig ist hier die Berufs- und Studienorientierung das Ziel. In der Arbeit können die Schülerinnen und Schüler jedoch ein Verständnis für Menschen mit geistiger Behinderung gewinnen, Menschen, die sie aufgrund der Schulgesetze und der Tradition eines Gymnasiums als Mitschülerinnen und Mitschüler nicht erleben können. Das ist eine Möglichkeit für Gymnasien, Inklusion zu verfolgen.

- **Familienklassenzimmer**

Hierbei handelt es sich um ein niedrigschwelliges sozialpädagogisches Angebot mit dem Ziel, die Unterstützung der Eltern für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu mobilisieren.

„Viele Eltern unserer Schulkinder sind mit den erzieherischen Herausforderungen überfordert. Mangelnde Bildung, besondere Lebensschicksale, kulturelle und ethnische Hintergründe aber auch prekäre Lebensverhältnisse schwächen die Eltern in ihrer erzieherischen Kraft. Das Familienklassenzimmer führt durch die integrative Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Kindern zu einer Stärkung schulischer und familiärer Ressourcen. Gemeinsam mit ihren Kindern besuchen die Eltern

einmal wöchentlich am Schulvormittag das Familien-Klassenzimmer.“ (Neckarschule)

- **Eltern-Lehrer Tandem**

Mit dieser Initiative der Schiller-Schule wird ein Netzwerk in der lokalen Bildungslandschaft geschaffen, an der andere Schulen, die islamische Gemeinde und die VHS beteiligt sind.

„Wie können Eltern und Lehrer besser zusammenarbeiten, gemeinsam Ideen entwickeln? Wie können Netzwerke geschaffen werden? Diesen und ähnlichen Fragen wird an der Münsinger Schillerschule intensiv nachgegangen. Ein Eltern-Lehrer-Tandem hat sich gebildet, das bereits einige Vorhaben auf den Weg gebracht hat- zum Beispiel einen monatlichen Treffpunkt in der Mensa. So werden am kommenden Mittwoch, 14. Dezember, von 9.30 bis 11.30 Uhr wieder Väter und Mütter – auch aus anderen Schulen in Münsingen – in der Mensa zusammenkommen, um sich einem bestimmten Thema zu widmen – aktuell wird es um Sprache gehen – und sich auszutauschen. Es ist eine gute Gelegenheit, um Probleme außerhalb des Elternabends anzusprechen und sich umfassend über Schule, Bildung und Erziehung zu informieren.

Susanne S., Lehrerin an der Schule und Ansprechpartnerin für das Projekt, sieht in der Verbesserung der Kommunikation und verstärkten Zusammenarbeit auch Möglichkeiten, die Schule durch das Wissen der Eltern zu stärken. Sie könnten sich beispielsweise bei den Ganztagsangeboten einbringen, etwa bei der Prüfungsvorbereitung für die Klassen 9 und 10 und sich an einem Dolmetscherpool beteiligen, der in naher Zukunft ... gebildet werden soll. Bettina L. und Zellha S. lassen sich nicht zweimal bitten. Die beiden Mütter haben bereits Kontakte geknüpft und für das zweite Schulhalbjahr ein Angebot für Mädchen der Klasse 5 bis 7 vorbereitet: Vier Frauen aus der Islamischen Gemeinde Münsingen bieten orientalischen Tanz, Kochen und Handarbeit an. Auch

wird daran gedacht spezielle Veranstaltungen für Väter und Söhne, wenn möglich abends oder an den Wochenenden, zu organisieren. Ganz praktisch ist die Einrichtung einer „Biete-Suche-Wand“, auf der Wünsche und Anregungen geäußert werden können,...

Für Rektorin Nicole Breitling ist es ein Schritt in die richtige Richtung: Die Schule entwickelt ihr Klima von Kooperation und Anerkennung weiter, öffnet sich nach außen und verankert sich stärker im gemeindlichen Netzwerk. Alle profitieren davon: Die Eltern, weil sie die Schule besser kennen lernen und ihre Fähigkeiten einbringen können, die Schüler, weil sie von diesem Wissen profitieren, die Lehrer, weil sie durch einen interkulturellen Austausch wichtige Informationen für ihre Arbeit gewinnen, um noch mehr auf die Schüler individuell eingehen zu können. Das erste Elterncafé im November wurde gut angenommen.

Frauen, die noch nicht so gut Deutsch können, kamen in Begleitung von Freundinnen, die beim Übersetzen halfen. Als sehr positiv werden die Kontakte zur Elterngruppe „Wie funktioniert Schule“ der Astrid-Lindgren-Schule und zum vhs-Integrationskurs eingestuft, ebenso erfreulich sei, dass sich Frauen der islamischen Gemeinde in das Projekt einbringen. Selbstverständlich wird auch der Gesamtelternbeirat eingebunden.

Insgesamt erhoffen sich alle Beteiligten, dass das Eltern-Lehrer-Tandem weiter an Fahrt gewinnt und sich noch viel daraus entwickelt. Der Start war jedenfalls erfolgreich...“
(aus: Münsinger Alb, 2011, leicht gekürzt)

Inzwischen hat die Lehrer-Eltern-Gruppe ein „world-wide-cook-book“ herausgebracht.

Die beiden zuletzt dargestellten Initiativen gehen über die herkömmliche Aufgabe von Schule hinaus. Solche Angebote sind allerdings in Län-

dern, die sich bewusst als Einwanderungsländer verstehen, keine leuchtende Ausnahme wie in Deutschland. Die Schulen haben begriffen, dass sie zur interkulturellen Verständigung der lokalen Bevölkerungsgruppen beitragen müssen, um überhaupt die Unterstützung der Eltern für das Lernen der Kinder mobilisieren und diese schließlich auch einfordern zu können.

Konsequenzen für die schuleigene Curricula

Das schuleigene Curriculum ist ein Handlungsinstrument der selbstständigen Schule. Es ermöglicht, dass eine Schule den vorgegebenen Lehrplan in einen konkreten Plan für die eigene Schülerschaft transformiert. Orientieren sich die PädagogInnen an ihrer heterogenen Schülerschaft, entwickeln die Individualisierung des Lernens und eine inklusive Praxis, dann hat das Konsequenzen für die schuleigenen Curricula: Die heterogene Schülerschaft wird zum Ausgangspunkt der Überlegungen zum schuleigenen Curriculum und der vorgegebene Lehrplan bildet die Folie im Hintergrund.

Es werden neue Schulfächer und extracurriculare Kurse konzipiert, neue Themen in den Unterricht eingebracht und die Schüler an deren Entwicklung beteiligt. Der oben dargestellte Kurs Biografiearbeit steht als ein Beispiel für ein mit der lokalen Eingebundenheit und Geschichte einer Schule begründetes Lernen; eine andere Schule macht die Aufgaben und Arbeit der Schülervertretung zu einem verbindlichen Thema im Politikunterricht.

Wir wählen hier als Beispiel ein neues Fach und ein übergreifendes Thema, das von den Schülerinnen und Schülern selbst entwickelt wird.

- **Fach Lebenswelten**

„Bereits ab Klasse 1 setzen sich die Schüler_innen mit sich selbst und ihrer Umwelt in dem von uns konzipierten zusätzlichen Unterrichtsfach „Lebenswelten“ auseinander. Wir wollen dadurch vor allem die sozialen und demokratischen

Kompetenzen der Schüler_innen immer weiter ausbauen. Alle Schüler_innen sollen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit und die Vorteile eines fairen und guten Miteinanders entwickeln um in dieser Gesellschaft lebensstüchtig zu werden. Alle Schüler_innen nehmen für 2 Wochenstunden am „Lebenswelten“-Unterricht teil, der Unterricht ist im Stundenplan bis Klassenstufe 6 fest verankert.“ (SchuleEins)

Inhalte sind u.a. Gefühle und Gesprächsführung, Feedbackkultur, Selbstvertrauen und Selbstbehauptung, Umgang mit Veränderung, Pubertät.

- **Inspirationsthema als thematische Klammer**
Ein Inspirationsthema soll eine sinnstiftende Verbindung unterschiedlicher Unterrichtsfächer, Arbeitsgemeinschaften und Aktivitäten im Schulleben ermöglichen. Schülerinnen und Schüler arbeiten aus der Perspektive und den Medien des jeweiligen Angebots (Fach, Kurs, Aktivität) an ihrer persönlichen Sicht auf dieses Thema. So entstehen Produkte, die die Schülerinnen und Schüler die Vielfalt von Perspektiven, Meinungen, Haltungen, Erkenntnissen, Lebensweisen bewusst machen.

„Für jedes Schulhalbjahr gibt es ein übergeordnetes Thema (das Inspirationsthema) für die gesamte Schule. Der Gedanke, welcher dahinter steckt ist der des Globalen Lernens, dass sich die am Schulleben beteiligten Personen in ihrem Wirken – sei es im Unterricht, in unseren Kreativwerkstätten oder im allgemeinen Schulleben – gemeinsam auf dieses Thema beziehen.

Durch unsere Vielfalt an Kursangeboten und Kursleiter_innen entstehen so in der Zusammenarbeit mit den Schüler_innen noch viel vielfältigere Ergebnisse, da jede Person eine andere Herangehensweise, einen anderen Bezug zum Thema oder unterschiedliche Fähigkeiten zur Umsetzung mitbringt. Zum Abschluss des Schulhalbjahres entsteht immer

eine große, lebendige und bunte Ausstellung der Exponate und Ergebnisse, die jedes Mal begeistert von den Eltern, Schüler_innen und Pädagog_innen bestaunt wird.“ (SchuleEins)

Das Inspirationsthema wird in einer breiten schulweiten Diskussion ausgewählt.

Verbindung von formellem und informellem Lernens: Erwerb von Wissen und Erfahrung

Demokratiepädagogisch zwingend ist die Verbindung von Wissen und Erfahrung, weil beides im Zusammenwirken den Aufbau demokratischer Kompetenzen begünstigt. Ideal und immer wieder gefordert sind Lernangebote, in denen Schülerinnen erfahren, dass sie verändernd in die gesellschaftliche Wirklichkeit eingreifen können. Das kann in Projekten, aber auch in Arbeitsgemeinschaften oder auch im Fachunterricht, der mit außerschulischen Aktivitäten verknüpft ist, möglich sein.

Ein breites AG-Angebot, Kooperation mit außerschulischen Partnern, Verankerung in der regionalen Bildungslandschaft, Veranstaltungen und Schülerdiskussionen zu gesellschaftlichen Themen in der Schule und die „Öffnung“ des Fachunterrichts dienen unterschiedlichen pädagogischen Zielen, sind aber gute Voraussetzungen für Angebote mit dieser explizit demokratiepädagogischen Zielsetzung.

Alle am Wettbewerb beteiligten Schulen berichten von einem breiten Netz von Kooperationspartnern und einem – je nach Schulgröße unterschiedlich – breiten AG-Angebot. Als Angebote werden u.a. genannt: Debattierclubs in der Schule, Projektthemen zu aktuellen lokalen Problemen, Projekte im Rahmen von Lernen durch Engagement, AG zu praktischen Hilfen z.B. für Asylbewerber, Projekte mit Schülerinnen und Schülern anderer Schulen, Diskussionsveranstaltungen mit Personen des öffentlichen Lebens, Teilnahme der gesamten Schule an Tagungen, Veranstaltung von Tagungen in der eigenen Schule unter Beteiligung der Schüler.

Drei Beispiele sollen hier vorgestellt werden, die alle in unterschiedlicher Weise ein Eingreifen und eine Veränderung gesellschaftlicher Probleme zum Ziel haben.

- **Stadtrundgang WELTbewusst**

Der Stadtrundgang thematisiert den Zusammenhang des Konsumverhaltens im Westen mit globalen Entwicklungen an Stationen in der eigenen Stadt und zielt darauf, das eigene Konsumverhalten zu verändern. Schülerinnen und Schüler führen diesen Rundgang für andere Jugendliche und Erwachsene selbstständig durch.

„Schülerinnen der Klasse 10 des Wahlfaches Gesundheit und Soziales haben sich im Rahmen des Unterrichts mit dem Thema Nachhaltigkeit beschäftigt. Dazu haben diese in Stuttgart einen Stadtrundgang WELTbewusst besucht. Dieser Impuls hat die Jugendlichen motiviert selbst einen Stadtrundgang WELTbewusst für Münsingen zu entwickeln.

Ziele des Stadtrundgangs sind:

- Bewusstmachen von Globalisierung
- Bewusstmachen der Konsequenzen des eigenen Konsums für andere Länder
- Eigenes Handeln reflektieren und eigenes Konsumverhalten verändern.

Der Rundgang wird durch Münsingen führen und an folgenden Stationen werden Inputs zum Thema gegeben bzw. wird der Inhalt durch Möglichkeiten zum handelnden Mitmachen vertieft.

Die Stationen sind:

Was ist Globalisierung?, Handy, Banane, Kleidung – jeweils mit den Aspekten ökologische, ökonomische und humanitäre Voraussetzungen unter Berücksichtigung von Herstellung, Vertrieb und Recycling.“ (Schiller Schule, leicht verändert)

- **AachenAPP**

„Das Deutsch-Niederländische Jugendwerk veranstaltet in diesem Jahr einen Wettbewerb für Jugendliche. Ziel des Wettbewerbs ist eine länderübergreifende Projektarbeit zweier Schulen aus Deutschland und den Niederlanden. Für diesen Wettbewerb hat eine internationale Schülergruppe aus beiden Schulen gemeinsam eine App für junge Leute, die in der Stadt Aachen etwas erleben wollen, programmiert....Die Schülerinnen und Schüler haben an ausgewählten Orten in der Stadt Videoclips gedreht und zu diesen dann dreisprachige Informationstexte verfasst. Parallel dazu hat eine Gruppe das Layout für die App gestaltet und programmiert, sodass im letzten Arbeitsprozess die Videos in die App integriert worden sind. Die fertige App wurde am 9. März den beiden Bürgermeistern von Landgraaf und Übach-Palenberg präsentiert, die von der gemeinsamen, grenzüberschreitenden Zusammenarbeit begeistert waren.“ (Carolus Magnus Gymnasium)

Während das erste Vorhaben im Wahlpflichtunterricht angesiedelt ist, handelt es sich hier um eine extracurriculare Aktivität, die von der Schule entschieden gefördert wurde. Die Schülergruppen haben etwas für die eigene Freizeitgestaltung getan und damit gleichzeitig auch noch die Attraktivität einer Stadt erhöht.

- **P-Seminar „Leichte Sprache – ein Beitrag zur Inklusion von Menschen mit Behinderung“**

Hier handelt es sich um ein produktorientiert konzipiertes Seminar in der Gymnasialen Oberstufe mit dem Ziel, die Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung am städtischen Leben zu verbessern.

„Im Rahmen dieses P-Seminars beschäftigen sich die teilnehmenden Schüler/innen mit dem Konzept ‚Leichte Sprache‘. In Kooperation mit der Behindertenbeauftragten der Stadt Bamberg organisieren die Schüler/innen einen Workshop für Mitarbeiter

der Stadt sowie für ihr Seminar, der es ihnen ermöglichen wird, Texte in leichter Sprache zu verfassen. Sie suchen zugleich den Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung und definieren gemeinsam Sprachbarrieren, die deren Partizipation am öffentlichen Leben erschweren. Im Anschluss erstellen die Schüler/innen Texte in leichter Sprache, die die gewünschten Informationen zugänglich machen sollen. Diese sollen zukünftig in Form von Flyern, Informationstafeln, Broschüren, etc. zur Verfügung stehen. Das Seminar möchte damit einen nachhaltigen Beitrag zur Inklusion in unserer Stadt leisten.“
(Franz Ludwig Gymnasium)

Thesen zu den Entwicklungstendenzen

Aus Wettbewerbsbeiträgen von 19 teilnehmenden Schulen allgemeine Entwicklungstendenzen zu herauszuarbeiten, ist ein gewagtes Unternehmen. Zum einen handelt es sich um eine kleine Grundgesamtheit, zum anderen liegen uns nur die Portfolios vor; sie konnten nicht um Daten aus Interviews, Beobachtungen, Statistiken und externen Untersuchungen ergänzt werden. Allerdings lassen die obigen Beispiele zu den Entwicklungen in der Lern- und Schulkultur doch systematische Strategien für Aufgaben erkennen, vor denen nicht nur diese, sondern alle (demokratiepädagogischen) Schulen stehen. Diese erkennbaren Muster berechtigen zu einer ersten Verallgemeinerung mit den folgenden Thesen.

- Partizipation – demokratiepädagogisch begründet im Anspruch auf Mitentscheidung eines jeden in die ihn/sie betreffenden Angelegenheiten – kann in allen Gestaltungsbereichen der Schule verankert werden. Es kann eine Partizipationskultur entstehen, mit der neue Möglichkeiten für innovative Strukturen und Prozesse in der Schule eröffnet werden, die eine größere Wirksamkeit für das Lernen insgesamt haben können.

Schulen ohne eine solche Partizipationskultur bleibt dies verschlossen.

- Der Schwerpunkt der aktuellen Unterrichts- und Schulentwicklung liegt auf der Individualisierung des Lernens. Dies scheint der zentrale – und demokratiepädagogisch in der voraussetzungslosen Anerkennung des Anderen begründete – Weg für einen gelingenden Umgang mit Heterogenität in all ihren Dimensionen zu sein. Die Individualisierung des Lernens zieht eine Flexibilisierung der Lernorganisation, ein adaptives schulinternes Curriculum und den Bedeutungsgewinn von Beratung nach sich und eröffnet das Verständnis für einen umfassenden Lernbegriff aus der Perspektive des Subjekts, der Lernen und Erfahrung verbindet. Die Individualisierung stellt auch das innerorganisatorische Leitprinzip der meritokratischen Gerechtigkeit in Frage; zunehmende Akzeptanz gewinnt stattdessen das Prinzip der Bildungsgerechtigkeit als Orientierung am Bedarf des Einzelnen.
- Die Individualisierung und die Heterogenität der Schülerschaft verlangen eine Rückbindung an die Gemeinschaft. Schulen entwickeln ganz unterschiedliche Ansätze für einen schulkulturellen Verständigungsrahmen, der eine tragfähige Grundlage für die Interaktion und Kommunikation der Schülerinnen und Schüler (sowie der Eltern und Pädagogen) schaffen soll. Ein solcher schulkultureller Verständigungsrahmen hat an den einzelnen Schulen ganz unterschiedliche Formen.
- Exklusive Schulen wie Gymnasien oder GB-Schule können inklusive Entwicklungen beginnen hin zu einer inklusiven Lern- und Schulkultur. Für die Gymnasien scheint ein Ausgangspunkt die „Entdeckung“ der Heterogenität der eigenen Schülerschaft zu sein. Nicht ihre innere Entwicklung, sondern die Schulgesetze und das tradierte Verständnis von diesen

Schulformen scheinen die Barrieren für die Inklusion zu bilden.

- Aktuell entwickeln Schulen Konzepte und Maßnahmen zur Integration und zum Lernen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Demokratiepädagogisch ist dies fundiert in der Anerkennung des Anderen. Die erkennbaren Strategien zeigen auch Ansätze, die für eine Schule scheinbar untypisch sind und professionell nur in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Akteuren realisiert werden können.
- Schulen verändern die Strukturen und Prozesse des Meinungsbildungs- und Entscheidungshandelns. So scheint die sich verbreiternde Partizipation mit ihren vielfältigen schulinternen Organisationsformen zur Aushandlung zwischen den Beteiligtengruppen als dem neuen dominie-

renden organisationsinternen Handlungstyp zu führen. Damit verändert sich Schule von einer „eigenständigen Handlungseinheit“ mit Verwaltungscharakter zu einer im Rahmen demokratischer Legitimation von den Stakeholdern gestalteten Institution.

- Diese Entwicklungen können zur Neuakzentuierung der Funktionen von Schule führen, wie dies auch im Rahmen der Inklusionsdiskussion sichtbar wird. Die Integrationsfunktion von Schule scheint sich zu verstärken, während die Selektionsfunktion sich abschwächt (um sich vermutlich auf die an die allgemeine Schule anschließenden Institutionen zu verlagern). Die Qualifikationsfunktion scheint davon unberührt zu bleiben.

DeGeDe-Onlineveröffentlichung 2016

Literatur

DeGeDe (Hrsg. 2005): Magdeburger Manifest. Berlin

Beutel/Fauser/ Rademacher (2012): Demokratiepädagogik.

In: dies.: Jahrbuch für Demokratiepädagogik. Wiesbaden

Wolfgang Edelstein

Demokratiepädagogik und Schulreform

Ausgehend von der Feststellung, dass eine zeitgemäße Schulreform ohne demokratiepädagogisches Fundament undenkbar ist und Demokratiepädagogik zugleich eine Aufgabe gegenwärtiger Schulentwicklung ist, bündeln die hier versammelten Beiträge von Wolfgang Edelstein die verschiedenen Facetten dieses Zusammenhangs: Bildungsgerechtigkeit, die Förderung von Kompetenzen für die Zivilgesellschaft, Verantwortungslernen, Selbstwirksamkeitserfahrung und Perspektivenwechsel, Klassenrat, Ganztagschule und Projektdidaktik werden als Eckpunkte demokratiepädagogischer Schulentwicklung und Schulreform behandelt.



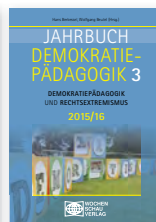
ISBN 978-3-89974974-8
240 S., € 24,80



**Aufgabe für Schule
und Jugendbildung**
ISBN 978-3-89974735-5,
320 S., € 24,80



**Neue Lernkultur •
Genderdemokratie**
ISBN 978-3-89974864-2,
336 S., € 28,80



**Demokratiepädagogik
und Rechtsextremismus**
ISBN 978-3-89974999-1,
304 S., € 26,80



**Friedenspädagogik und
Demokratiepädagogik**
ISBN 978-3-7344-0277-7,
288 S., € 26,80

Fortsetzungspreis pro Band: € 21,40

JETZT ZUR FORTSETZUNG BESTELLEN UND 20% SPAREN

www.wochenschau-verlag.de

[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)

[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

**KINDER
RECHTE**

Lothar Krappmann, Christian Petry (Hrsg.) Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben

**Kinderrechte, Demokratie und Schule:
Ein Manifest**

Aus der Perspektive der Kinderrechte wird deutlich, dass vieles in der Schule im Argen liegt. Mit dem Blick auf die Praxis vieler für ihre Arbeit gewürdigter Schulen wird vor Augen geführt, wie Schulen aussehen können, die den Kinderrechten gerecht werden: demokratisch, partizipativ, ermutigend, fördernd, inklusiv, im Umfeld gut verankert, offen und zukunftsorientiert.

ISBN 978-3-95414-054-1, 304 S., € 29,90
Subskriptionspreis bis 30.9.2016: € 23,80

*„Wer Kinder zu Mitgliedern der Gesellschaft erziehen will,
muss sie als solche behandeln, das ist das Kernanliegen der
Autoren.“*
Philipp Nowotny, Süddeutsche Zeitung



Wolfgang Edelstein, Lothar Krappmann, Sonja Student (Hrsg.) Kinderrechte in die Schule

Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation

In einer kindgerechten Schule können sich Kinder sicher und geborgen fühlen, ohne Mobbing und Gewalt lernen, ihre Potenziale entwickeln, sich beteiligen und Verantwortung übernehmen. Die UN-Kinderrechtskonvention bietet eine hervorragende Grundlage für die Entwicklung von Schule als wertgestütztem und demokratischem Lern- und Lebensraum. Mit diesem Praxisbuch stellen die Autorinnen und Autoren eine Vielzahl guter Beispiele vor, wie Kinderrechte an der Schule gelernt und gelebt werden können. Die passenden Praxismaterialien sind auf CD zum Ausdrucken erhältlich. Das Buch ist für die Grundschule und die Sek. I geeignet.

ISBN 978-3-95414-033-6, 208 Seiten, € 22,80



**debus
PÄDAGOGIK**

info@debus-paedagogik.de
www.debus-paedagogik.de



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.

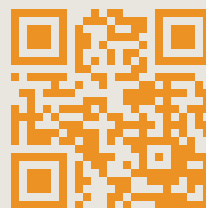
Wir treten ein für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bei allen beteiligten Akteuren, die Förderung demokratischer Organisationskulturen in schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie den Erhalt und die Weiterentwicklung einer lebendigen Demokratie.

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 und rassistische Ausschreitungen Anfang des letzten Jahrzehnts. Sie ist die natürliche Verbündete all jener, die in Ländern und Gemeinden das Zusammenleben in einer vielfältigen, pluralistischen Gesellschaft fördern und der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entgegenreten.

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!



*Mehr Informationen
und Publikationen:*

www.degede.de

*Hommage an die Demokratie-
pädagogik – 10 Jahre DeGeDe*

**Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik**

Die deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik dankt den Verlagen, die es ermöglicht haben, diese Online-Fassung zum 10-jährigen Bestehen der DeGeDe zu veröffentlichen

Berlin 2016