DeGeDe
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe

Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik

Impressum

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.
(DeGeDe)
Wallstr. 32, 10179 Berlin
E-Mail: info@degede.de
Telefon: +49 (0)30 28045134
Fax: +49 (0)30 61203772

Redaktion: Marcel Bonsen, Angelika Eikel,
Ulrike Kahn, Michaela Weiß, Hermann Zöllner
Layout: DeGeDe, Judith Miller
Illustration: Elke R. Steiner
Berlin 2016

www.degede.de

Inhalt

Vorwort 6

Wolfgang Edelstein
Gefährdete Demokratie 7

Wolfgang Edelstein
Bildung, Teilhabe, lebendige Demokratie: warum Demokratie lernen,
wozu Demokratie lernen, wie Demokratie lernen 10

Peter Fauser
Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik?
Ein skeptischer Appell 16

Kinderrechte

Lothar Krappmann
Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt 37

Sonja Student / Jasmine Gebhard / Lothar Krappmann
Die Beziehung von Schülern und Lehrern in Kinderrechte-Schulen –
Ein Blick in das Modellschulnetzwerk für Kinderrechte in Hessen 42

Hans Brügelmann
Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule 52

Beiträge zur politische Bildung

Gerhard Himmelmann
Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen 61

Tilman Grammes / Christian Welniak
Politische Bildung 75

Demokratiepädagogik und Schulentwicklung

Angelika Eikel
Schule demokratisch entwickeln – Argumente, Konzepte und
Gelingensbedingungen für eine demokratiebezogene Schulentwicklung 83

Helmolt Rademacher
Mediation und Demokratielernen in der Schule 95

Wolfgang Beutel
Demokratische Schulentwicklung durch Unterstützung –
das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ 100

Josef Blank
Der demokratiepädagogische Klassenrat 107

Ulrike Kahn
Demokratische Schulkultur und Demokratielernen im Unterricht 114

Michael Marker
„Schule als Staat“ – Eine demokratiepädagogische „Zu-Mutung“ 119

Hermann Zöllner
Tendenzen demokratischer Schulentwicklung – Ergebnisse aus dem
Wettbewerb „Preis für demokratische Schulentwicklung“ 2015 126

Systemische Voraussetzungen

Öggi Enderlein
Entwicklungspsychologische Prävention:
Die Belange der „Großen Kinder“ sehen und ernst nehmen. 143

Christa D. Schäfer
Partizipativ leiten 152

Partizipation und Demokratiepädagogik

Angelika Eikel
Demokratische Partizipation in der Schule 164

Rebekka Bendig
Mehr als Pädagogik: Demokratie leben – Grundsätze und Handlungsempfehlung
für Partizipationsprozesse mit jungen Menschen 181

Silvia-Iris Beutel
Mitwirken können – Anerkennung erfahren.
Partizipation als Aufgabe der Schule 191

Kurt Edler
Lust auf Verantwortung 195

DeGeDe

Magdeburger Manifest 201

Demokratiepädagogik in der Einwanderungsgesellschaft
Arbeitspapier des DeGeDe-Arbeitskreises:
Schule in der Einwanderungsgesellschaft 2011 203

Demokratie erfahrbar machen
Selbstverständnis und Selbstdarstellung der Deutschen
Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. 208

Josef Blank / Vincent Steinl / Christian Welniak
Gedanken zur Zukunft der Demokratiepädagogik 212

Autor*innen 221

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik
Wer wir sind 225

Vorwort

Anlässlich des zehnjährigen Jubiläums der Verabschiedung des Magdeburger Manifests zur Demokratiepädagogik und der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik veranstaltete die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) am 16. und 17. November 2015 einen dreiteiligen Kongress in der Heinrich-Böll-Stiftung in Berlin.

Unter dem Titel „Herausforderungen der Demokratie – Anforderungen an die Demokratiepädagogik“ wurden die vergangenen 10 Jahre der Demokratiepädagogik in Deutschland bilanziert und besonders auch neue Handlungsimpulse für ihre Weiterentwicklung gesetzt.

Um einen Einblick in die Entwicklung der vergangenen 10 Jahre zu geben, erfolgte im Jahr 2015 ein Aufruf an alle DeGeDe-Mitglieder sich an dieser Festschrift zu beteiligen. Das Ergebnis liegt jetzt vor und wird Ihnen hiermit online zur Verfügung gestellt. Wir danken allen Autoren und vor allem auch den Verlagen, ohne die diese Onlineveröffentlichungen nicht hätte erscheinen können.

Insgesamt ist das Spektrum der Veröffentlichungen zur Demokratiepädagogik derweil um ein Vielfaches größer. Eine umfassende und ständig aktualisierte Bibliographie findet sich u.a. bei Demokratische Handeln unter http://demokratisch-handeln.de/bibliographie/index.php. Außerdem sind die umfangreichen Materialien aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ weiterhin online verfügbar unter http://blk-demokratie.de/index.php?id=82

Marcel Bonsen, Angelika Eikel, Ulrike Kahn, Michaela Weiß, Hermann Zöllner

Dieser Appell ist der Dank und die damit verbundene Handlungsaufforderung, die Wolfgang Edelstein nach der aus Anlass seines 85. Geburtstages im November 2014 in den Nordischen Botschaften in Berlin von der DeGeDe ausgerichteten Tagung „Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie" an seine Gäste, Freunde, fachliche Partner und Unterstützer gerichtet hat. Mit großer Dringlichkeit fordert der Autor eine grundlegende und anhaltende Anstrengung zur demokratischen Schulentwicklung.

Wolfgang Edelstein

Gefährdete Demokratie

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, die Ihr, liebe Freunde, mir bietet, eine Ansprache zu halten, um Euch aufzurufen: Kämpft für eine gefährdete Demokratie, sucht, die Demokratie zu erhalten, sucht, die Demokratie zu entwickeln, sucht, die junge Generation Demokratie erleben, Demokratie erfahren, in Demokratie aufwachsen zu lassen! Davon sind wir noch immer weit entfernt. Die Demokratie ist gefährdet – mehr als seit langem, mehr denn je seit den großen Krisen des 20. Jahrhunderts, mehr denn je seit Faschismus und Stalinismus.

Vor einigen Jahren habe ich in einem Aufsatz auf die Analyse von Münkler und Wassermann zurückgegriffen, die die sozio-moralischen Ressourcen der Demokratie durch solidaritätsgefährdende Prozesse der Individualisierung und der Globalisierung gefährdet sehen. Heute kommen rechtskonservative und neonazistische Tendenzen hinzu, nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa. Individualisierung und Globalisierung schränken die Steuerungsfähigkeit des Gemeinwesens ein und setzen der Integrationsfähigkeit der Gesellschaft deutliche Grenzen. Marktversagen und Finanzkrise gefährden die demokratische Ordnung, desolidarisieren die Bürger. Wachsende Armut, die zunehmende Schere zwischen Arm und Reich, die durch das Bildungssystem auf Dauer gestellte Bildungsarmut großer Gruppen fördern die Spaltung, den Zwiespalt in der Gesellschaft, gefährden den sozialen Zusammenhalt, die sozio-moralischen Ressourcen der Demokratie.

Wir sehen antidemokratische Aufmärsche rechtsnationalistischer Jugendlicher, die islamistische Radikalisierung, die sozio-kulturelle Segregation der Einwanderungsgesellschaft – wachsende Aversionen gegen ein demokratisch geregeltes transnationales Europa und eine populistische Politik, die sich auf nationale Eigenräume konzentriert und die Ängste vor den aktuellen Migrationsbewegungen aus Afrika, Vorderasien und Osteuropa schürt – statt dort eine politische Lösung und die wirtschaftliche Entwicklung zu fördern.

Wo bleibt die Demokratie in dieser Gemengelage? In den Blättern für deutsche und internationale Politik hat Michael Zürn 2011 den Bedeutungsverlust demokratischer Institutionen und Verfahren zugunsten von Konsensfindungsprozessen in privilegierten Eliten thematisiert, die sich von demokratischen Verfahren absetzen. Das wird gegenwärtig sichtbar (wenn auch leise und vorsichtig) im Freihandelsabkommen zwischen Europa und Amerika, TTIP, verhandelt.

Während die sozialen Armutsprozesse laut und aggressiv antidemokratisch tönen, rufen finanziell-fiskalische und ökonomische Prozesse die Eliten leise, doch nachhaltig zu Entdemokratisierung auf.

Debatten, sagt Zürn, sind aus den Parlamenten in die Talkshows abgewandert, Parteien, Parlamente und Regierungen verlieren an Zustimmung. Die Teilnahme an Wahlen nimmt ab – vor allem in der jungen Generation. In Deutschland trauen über 80 Prozent den Parteien und dem Parlament „nicht sehr“ oder „gar nicht“! In Island stimmen in Meinungsumfragen über 40 Prozent für die Piraten, ganz offensichtlich in parteienkritischer Absicht.

In den intergenerationellen Konflikten und innergesellschaftlichen Entwicklungsverzerrungen sieht Zürn weitere Quellen der Gefährdung der Demokratie: Die erfolgreiche Entwicklung eines autoritären Kapitalismus mit einer verführerischen Gemeinwohlkomponente bei gleichzeitiger Einschränkung der Menschenrechte führt zugleich eine nachhaltige Verweigerung der Demokratie herbei. Autoritär und sachkundig regierende kapitalistische Eliten in China erscheinen in hohem Maße zustimmungsfähig und folglich eine besonders bedrohliche Gefahr für die Demokratie zu sein, ohne dass dies wirksam diskutiert oder nachdrücklich kritisiert wird.

Wie lautet dagegen das System der Demokratie, das wir der jungen Generation in den Schulen von heute nahebringen wollen, um dadurch zugleich die Schulen den Kinderrechten gemäß zu verändern? Politische Anerkennung, zivile Wirksamkeit und soziale Verantwortungsübernahme in diskursiven Prozessen, in denen es um gerechte gesellschaftliche Verhältnisse und faire Bedingungen des sozialen Handelns geht! Das sind Kompetenzen, die nachhaltig erworben werden müssen, und die nicht auf Märkten blühen.

Um sie erwerben zu können, braucht es Gelegenheiten, und um diese für alle bereitzuhalten, braucht es Gelegenheiten für alle, und für alle wirksam und gleich: Die Schule ist die entscheidende Gelegenheitsstruktur zum Erwerb von Kompetenzen für die Demokratie!

Wir haben in der DeGeDe aus amerikanischer Prozesspädagogik (nach Dewey), aus französischer Institutionenpädagogik (nach Freinet) und aus deutscher Reformpädagogik den Klassenrat als Instrument des erfahrungsgeleiteten Lernens der Demokratie, des diskursiven Erwerbs demokratischer Kompetenzen, als Praxis der Selbstverwaltung, der repräsentativen Vertretung und des sozialen Engagements gewonnen. Der Klassenrat ist zugleich ein Instrument der nachhaltigen Integration. Wir haben freilich den Klassenrat noch nicht hinreichend funktional für diese Aufgaben beschrieben. Noch kann er allzu leicht als traditionelle Schülervertretung, als bloßes Repräsentationsorgan, als pädagogisches Instrument missverstanden werden. Eine Hausaufgabe der DeGeDe muss es deshalb sein, den Klassenrat als demokratische Lebenswelt, als demokratische Erfahrungsbasis, als institutionell gesicherten, nachhaltig wirksamen demokratischen Lernprozess so zu entwickeln, zu beschreiben und in den Schulen heimisch werden zu lassen, dass die im Klassenrat erworbene Diskurs- und Handlungspraxis die demokratische, soziale und politische Praxis der zukünftig Erwachsenen vorwegnimmt, sie institutionalisiert und gegen die aktuellen demokratiezersetzenden, demokratiefeindlichen und demokratiegefährdenden Prozesse aktiv und wirksam erhält.

Wir haben dem Klassenrat ein weiteres Instrument zur Seite gestellt: den Demokratiepreis für demokratiepädagogische Entwicklung von Schulen. Demokratie erleben und dabei die Demokratie weiterzuentwickeln ist eine konstruktive Antwort auf die von Münkler und von Zürn beschriebenen, aktuellen politischen und sozialen Herausforderungen. Der Demokratiepreis bietet den Schulen Entwürfe der Zukunft in der Gegenwart. Das ist sowohl Anreiz als auch Anerkennung für die Gestaltung einer Lebenswelt, in der Demokratie nachhaltig erlebt und – nicht zuletzt mithilfe des Klassenrats – zukunftsträchtig weiterentwickelt werden kann.

Wir unterstützen den Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulentwicklung“ an der FU Berlin. Es bleibt noch einiges zu tun, um seine Anwendbarkeit zu sichern, seine fachliche Qualität weiterzuentwickeln und seine Resonanz zu steigern. In der Schulentwicklung muss sichtbar werden, dass demokratiepädagogische Kompetenzen die Qualität des Lernens und der Schule wirksam verbessern und dass die entsprechende Ausbildung zum professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften und PädagogInnen gehört.

Wir müssen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern, von Lehrkräften sowie von Schulen insgesamt anerkennen und fördern, die sich immer wieder auf den Weg machen, um eine demokratische Lernqualität wenigstens in Ansätzen, in Projekten und Initiativen an ihren Schulen zu verankern. Die demokratiepädagogische Erneuerung und Entwicklung der Schulen und Institutionen kann nur gemeinsam mit ihnen gelingen – eine Herkulesaufgabe, der sich die DeGeDe mit ihren Partnern fördernd und unterstützend zuwenden muss!

Trotz aller Erfolge bleibt das sichtbare Missverhältnis zwischen erfolgreichen Ansätzen und Erfahrungen einerseits und der Größe und Trägheit des föderalen Bildungssystems andererseits. Wir müssen Wege und Mittel finden, um die Lehrer davon zu überzeugen, aus ihren Schulen demokratische Schulen zu machen, das Leben in den Schulen, das Leben der Schüler den Kinderrechten entsprechend gerecht und demokratisch zu gestalten.

Dabei bedeutet Demokratie in der Schule die Gestalt einer schulischen Lebenswelt, in der Anerkennung des Anderen, die eigene Handlungswirksamkeit und die Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft das soziale Handeln bestimmen. Der Klassenrat: als Verfassung demokratischen Handelns in der Gruppe; der Demokratiepreis: als Anerkennung der demokratischen Gestaltung des schulischen Handelns; die Schulen selbst als Quellen ihrer eigenen demokratischen Qualitätsverbesserung!

Klassenrat, Demokratiepreis, demokratiepädagogische Schulentwicklung sind Schritte auf diesem Weg. Geht voran und nehmt die Politik, die Zivilgesellschaft und die Förderer aus Stiftungswelt und Wirtschaft in die Pflicht. Für eine demokratische Schulentwicklung bleibt noch viel zu tun!

Berlin, September 2015

Festveranstaltung der DeGeDe: „Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie“ am 21. November 2014 anlässlich des 85. Geburtstages von Wolfgang Edelstein, www.DeGeDe.de (01.01.2016)

Wolfgang Edelstein

Bildung, Teilhabe, lebendige Demokratie: warum Demokratie lernen, wozu Demokratie lernen, wie Demokratie lernen

„Demokratie muss man lernen, immer wieder, an jedem Tag, nicht nur an Wahltagen", schreibt Heribert Prantl in einem Leitartikel der Süddeutschen Zeitung (19.03.2012). Wir wollen diesen Imperativ bestätigen und die Aussage durch einige Fragen ergänzen und erweitern. Der Zusammenhang von Bildung, Teilhabe und Demokratie wirft die zentralen Fragen auf, deren Beantwortung wir uns in Beiträgen dieses Bandes direkt oder indirekt zuwenden wollen: *warum* Demokratie lernen, *wozu* Demokratie lernen, *wie* Demokratie lernen; welche Bedingungen dafür in der Schule überwunden, welche Bedingungen dafür geschaffen werden müssen. Diese Fragen und die versuchten Antworten sollen einen Beitrag zum Verständnis des Zusammenhangs von Bildung, Teilhabe und lebendiger Demokratie leisten. Um diesen einleitenden Beitrag kurz zu fassen, wird ein komplexes Thema freilich vereinfachend und thesenförmig abzuhandeln sein.

Warum in der Schule Anstrengungen zum Demokratielernen unternehmen?

Zunächst: Demokratie ist einerseits *Verfassungsgebot* und andererseits *Erziehungsziel* in allen Schulgesetzen der Republik. Das ergibt sich aus den Menschenrechtsbestimmungen des Grundgesetzes (Artikel 1-19): Demokratie, Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Inklusion (d.h. Sozialstaatsgebot). Die Kinderrechtekonvention der Vereinten Nationen, das Inklusionsgebot sind mittlerweile einklagbares Recht. Die europäischen Länder haben einen Pakt zur Demokratieerziehung geschlossen, der sie zu *education for citizenship* und *human rights education* verpflichtet. Die philosophisch-rechtlichen, die historischen Traditionen, die den normativen Sachverhalt rekonstruieren und auslegen, sollen hier nicht unser Thema sein, das wäre ein anderer Beitrag. Ich ziehe indessen daraus einige zwingende Schlussfolgerungen. Demokratie ist keine Naturgegebenheit und niemand ist als Demokrat geboren („Die Demokratie fällt nicht vom Himmel"). Das Demokratiegebot impliziert einen doppelten Anspruch: den Anspruch, den die Bürger gegen die Institutionen haben, und den Anspruch, den die Institution gegen ihre Mitglieder hat. Diese Ansprüche setzen *Erziehung zu demokratischer Teilhabe* und *Erziehung zu Verantwortung* voraus. Demokratiepädagogik ist das Bemühen, diese Ansprüche auf der Ebene der Schule einzulösen.

(a) Der Anspruch der Bürger gegen die Institution (also der Anspruch, den die Akteure, allen voran die Schüler und Eltern gegen die Schule haben), besteht im *Recht auf Teilhabe* sowie auf die erforderlichen materiellen, vor allem aber personellen und nicht zuletzt die zeitlichen *Ressourcen*, um Teilhabe angemessen zu realisieren.

(b) Die Institution hat gegen ihre Mitglieder, die zugleich ihre Klienten sind, den Anspruch auf deren kritische Loyalität und Verantwortung für eine Ordnung, welche die Erfüllung ihrer Aufgaben ermöglicht.

Die wechselseitige Verschränkung von Teilhaberechten und Verantwortlichkeitspflichten ist ein grundlegendes Merkmal demokratischer Ordnungen. Dabei ist es überraschend, dass dies in den Diskursen über Schule und in der Regulierung des Schullebens eine so geringe Rolle spielt. Ein Diskurs über die *Demokratisierung der Schule selbst* ist deshalb dringend erforderlich. Wir müssen uns selbst, wir müssen uns alle für die Demokratisierung der Institution Schule engagieren.

Die institutionelle Ordnung verpflichtet also dazu, Demokratie zu lernen.

Das ist die Antwort auf die Frage, warum Demokratie lernen. Diese Frage geht über in die andere, darin enthaltene Frage, wozu, mit welchem Ziel Demokratie lernen. Das Verfassungsgebot gilt natürlich für die gesamte gesellschaftliche Ordnung (welche die Schule einschließt). Es geht dabei folglich darum, Demokratie für das Leben zu lernen, d.h. ein Leben in Demokratie vorzubereiten. Dies ist insoweit die von der Verfassung, d.h. die normativ gebotene Aufgabe der Schule. Soweit herrscht über die Funktion (das „Wozu“) Konsens, jedenfalls in groben Zügen. Natürlich gibt es auch Gruppen, die sich außerhalb des Verfassungsrahmens stellen – Rechtsextreme und Rassisten unten, Angehörige konservativer Eliten oben, in deren Augen Demokratie plebejisch, illusionär oder wirtschaftlich dysfunktional ist. Gegen die Demokratiegegner unten gibt es Bündnisse und Instrumentarien, so auch Angebote von Stiftungen, etwa der Amadeu-Antonio-Stiftung, der Freudenberg Stiftung, der Theodor-Heuss-Stiftung. Gegen die Demokratiekritiker oben gibt es allenfalls Vorbehalte im Feuilleton. Eine öffentliche Diskussion darüber findet selbst in der gegenwärtigen Krise nicht statt.

Keinen Konsens gibt es indessen über die Schlussfolgerungen aus der normativen Festlegung, dass Schüler auf ein Leben in der Demokratie vorbereitet, also dass Schüler zu Demokraten erzogen werden sollen. Im Blick auf die Frage: Was tun? gibt es einen doppelten Dissens: einen definitorischen über das Ziel (wozu) und einen methodischen über das Wie. Der erste, gleichsam inhaltliche Dissens kontrastiert eine institutionalistisch orientierte Sicht auf das politische System (Demokratie als Herrschaftsform) mit einer soziologisch informierten Sicht auf das gesellschaftliche System (Demokratie als Gesellschaftsform). Aus den unterschiedlichen Sichtweisen leiten sich unterschiedliche politische, wissenschaftliche und auch pädagogisch-didaktische Überzeugungen und Orientierungen ab (die sich zeitweilig in Auseinandersetzungen zwischen politikunterrichtlichen und demokratiepädagogischen Auffassungen gespiegelt haben). Die gewissermaßen kanonische, politikwissenschaftlich begründete und, davon abgeleitet, politikdidaktisch behauptete Position hebt die Beteiligung der Bürger am System der Institutionen und Regeln der repräsentativen Demokratie hervor; dagegen räumt die neuere demokratiepädagogische Bewegung heute der Beteiligung und dem Engagement am bürgerschaftlichen Leben den Vorrang ein. Aus der Verbindung der Demokratiepädagogik mit den Prinzipien des Erfahrungslernens nach Dewey (und in Deutschland mit der reformpädagogischen Tradition) geht, neben Demokratie als Herrschaftsform und Organisationsgestalt der politischen Institutionen und Demokratie als Gesellschaftsform oder Gestaltungsprinzip des sozialen Lebens, eine *dritte* Ebene der Demokratie-Definition hervor, nämlich *„Demokratie als Lebensform“*.

Demokratie als Lebensform zieht gleichsam eine schulrepublikanische Schlussfolgerung aus der Konzeption der Demokratie als Gesellschaftsform,

die der Bildung von Sozialkapital in demokratischen Prozessen entscheidenden Wert beimisst: Teilhabe, Engagement, Mitwirkung, Kooperation, Mitbestimmung, Verantwortung stellen Beiträge zum demokratischen Prozess und zugleich Aufbauformen des Sozialkapitals dar, das ein Individuum in Interaktionen und Wechselwirkungen mit anderen akkumuliert. Wir sprechen dann vom *Erwerb sozialer Kompetenzen*. „Schule als Demokratie" ist die pädagogische Schlussfolgerung aus der demokratietheoretischen Bestimmung der „Schule *in* der Demokratie und *für* die Demokratie". Den entsprechenden Bildungsprozess, den Erwerbsprozess der demokratietheoretisch notwendigen sozialen Kompetenzen, beschreibt Annemarie von der Groeben als „das Große im Kleinen lernen". Darüber könnte man lange reden, doch das soll an dieser Stelle dem didaktischen, organisatorischen und psychologisch-pädagogischen Fachdiskurs überlassen werden. Demokratie in der Schule ist beides zugleich: erstens Lern- und Probierform, Vorbereitung auf den gesellschaftlichen Ernstfall; und zweitens selbst Ernstfall: die Schule *als* Demokratie.

Mit der europaweiten Verständigung auf das Programm „Education for Citizenship and Human Rights Education

(EDC/HRE) im Jahre 2009 haben sich die europäischen Kultur- und Bildungsminister zumindest implizit zum Modell des *citizenship learning* als der demokratiepädagogischen Vision des situierten Lernens aus Erfahrung nach Dewey bekannt und die Schule selbst als Ort und als Repräsentanten der Erfahrung der Demokratie kenntlich gemacht. So stellt sich die Frage, wie Strukturen, Funktionen und Prozesse der Schule die Erfahrung der Demokratie vermitteln, diese selbst in einen Ort, in eine praktische Repräsentation der Demokratie transformieren kann.

Das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben" hat sich seinerzeit diese Frage gleichsam institutionell gestellt: Welche Funktionsprozesse der Schule können als Träger oder gar als Inkarnationen demokratischer Erfahrungen jene schulischen Orte und Prozesse sein, die Schule zur Erfahrung der Demokratie machen? Dabei repräsentieren vier Aspekte des institutionellen Zusammenhangs schulischen Lernens – unabhängig von der Schulform, doch bedeutsam sowohl für Lernprozesse als auch Lebensformen aller Schulen – Funktionen, die für jede Schule zentral und ausschlaggebend für ihre Qualität sind, Prüfsteine ihrer demokratiepädagogischen Entwicklung *und* Vehikel der demokratiepädagogischen Transformation der schulischen Realität im Blick auf das Lernen der Demokratie. Ich nenne diese vier für den potentiell demokratiepädagogischen Transformationsprozess der Schule bedeutsamen Aspekte mit ihren Anlässen und Trägerprozessen einer lebendigen Demokratie in der Schule.

(a) Erstens *Unterricht*: Beteiligung der Schüler an der Auswahl von Unterrichtsgegenständen, Mitsprache bei Organisation und Form des Unterrichts, faires Gehör der Schüler bei der Bewertung, ein Recht der Schüler auf Feedback über den Unterrichtsverlauf an die Lehrperson etc.

(b) Zweitens *Projekte* als Ort situierten und erfahrungsgeleiteten Lernens: Fachprojekte und fachübergreifende Projekte, z.B. Science-Projekte, Ökoprojekte, Sozialprojekte, Kunst- und Theaterprojekte. Projekte sind Grund- und Großformen partizipatorischen und verantwortungspädagogisch strukturierten Lernens. Sie erfordern Beteiligung der Schüler an der Auswahl und der strategischen Planung, an Kooperation und Organisation des Lernens, an einer funktionalen Arbeitsteilung; sie erfordern gruppenteilige *Dokumentation*, verantwortliche *Evaluation*, gemeinsame *Präsentation*, differenzierende Zuschreibung von *Ergebnissen*, kollektive *Zertifizierung* und individuelle *Portfolios*.

(c) Drittens *Demokratie in der Schule* (was der Hamburger Lehrerbildner Wolfgang Steiner Schulinnenpolitik – die demokratische Sozialgestalt der Schule genannt hat): Partizipation in vielseitigen Formen, Integration der Schulrepublik, Selbstorganisation kooperativer Leistungen in der Schule, Klassenrat, Jahrgangsversammlung, Schulparlament, „Gerechte Schulgemeinschaften", Ämter und Ämterkontrolle, Delegation und Rechenschaftslegung, Deliberation und Abstimmung, Wahlen und Vertrauenserweise, Verantwortungsübernahme und diskursive Rechtfertigung der jeweiligen Handlungs- und Organisationsoptionen auf den verschiedenen Handlungsebenen der Schule. In anderen Worten: Demokratie in der Schule stellt legitimiertes Handeln der Schüler sicher, aber auch legitimes Handeln der Lehrpersonen und der Leitungspersonen, die Entwicklung von Legitimationsformen und –regeln, die Rechtfertigung des Handelns vor Anderen. Demokratie in der Schule stellt Verantwortung und Anerkennung in das Zentrum der organisatorischen Prozesse an der Schule.

(d) Viertens *Schule in der Demokratie* (Schulaußenpolitik, wie dies Wolfgang Steiner genannt hat): Öffnung der Schule und Integration in das Gemeinwesen, die Konstitution von Bildungslandschaften in Kooperation von Schulen in der Gemeinde, die Nutzung jener Verfahren, die bereits im Unterricht, in den Projekten, in Entwicklungsprozessen schuldemokratischer Institutionen erworben und erprobt wurden. Ich nenne pars pro toto insbesondere eine Form dazu geeigneter Projekte: *Lernen durch Engagement* als Instrumentarium zivilgesellschaftlicher Bildung zwischen Schule und Gemeinde. Doch es gibt viele andere mehr. Heinz Schirp hat im Praxisbuch Demokratiepädagogik ein Beispiel aus dem ökologischen Bereich dargestellt. Viele Nachhaltigkeitsprojekte repräsentieren diesen Typ von Projekten. Ich verweise auf die in mehrfacher Hinsicht vorbildhaften Programme „Demokratisch Handeln" der Theodor-Heuss-Stiftung und „Schulen übernehmen Verantwortung" der Stiftung Brandenburger Tor als Fundgruben solcher Projekte. Demokratie in der Schule und a fortiori Schule als Demokratie ist freilich angewiesen auf die entsprechende *Lehrerbildung* und *Lehrerfortbildung*. Diese sollten tools vermitteln – Elemente, Werkzeuge, Instrumentarien, mit deren Hilfe Individuen gestärkt, Kooperationen entwickelt, Verantwortung implementiert, Prozesse sozial vorangetrieben und institutionell erfolgreich entfaltet werden sollen. Es sind Werkzeuge, mit deren Hilfe die Demokratiepädagogik weiterentwickelt und zu einer gesicherten Praxis der demokratischen Schule entfaltet werden können. Mit Hilfe dieser Werkzeuge sollte es möglich sein, von jedem der Module ausgehend die Schule als Ganze demokratisch umzugestalten.

Ansätze zu einer demokratiepädagogisch aktivierenden Fortbildung gibt es, wenn auch leider nicht systematisch. Es gibt den vorbildhaft wirksamen „Blick über den Zaun" mit über 100 kooperierenden Schulen um Prof. Brügelmann in Siegen; es gibt das Pionierprojekt „Demokratiepädagogische Schulentwickung und Soziale Kompetenzen" als Fortbildungs-Masterprogramm an der Freien Universität Berlin, und es gibt ungezählte demokratiepädagogische Fortbildungen in Hessen, Thüringen, Sachsen, Berlin und Hamburg und die im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik geförderten Entwicklungs- und Fortbildungsprojekte an Lehrerfortbildungsstätten wie dem LISUM in Berlin-Brandenburg. Verschiedene Stiftungen haben sich entsprechenden Themen zugewandt. Beispielhaft ist der von der Freudenberg Stiftung geförderte Quadratkilometer Bildung, bisher vor allem in Berlin, aber auf dem Wege zur Verbreitung in andere Bundesländer. Beispielhaft ist auch das von der Zukunftsstiftung Bildung der GLS Bank geförderte Projekt Sprachbotschafter

an der Evangelischen Schule Berlin-Zentrum, das nach seiner Ausweitung auf andere Schulen in Berlin vor seiner Verbreitung in andere Bundesländer steht. Ein Netzwerk der operativen Akteure und eine systematisch abgestimmte Organisation der Prozesse ist ein Desiderat, das seit dem Beschluss der KMK zur Förderung der Demokratiepädagogik 2009 und ihrer Mitwirkung am europäischen Programm EDC/HRE vielleicht auch das Interesse der KMK finden könnte. Ein operatives Netzwerk Demokratiepädagogik könnte einen bedeutsamen Beitrag zum europäischen Programm EDC/HRE leisten.

Citizenship education

Im Lichte der seit einigen Jahren international verstärkt geführten Diskussion über citizenship education ist die Dichotomie von Wissen und Engagement zur Unterscheidung der Zielebenen des Demokratielernens offensichtlich unzulänglich. Wir müssen ins Zentrum der Diskussion um Substanz und Struktur von Lernprozessen vordringen, wie sie in der OECD geführt wird und wie sie teilweise auch den PISA-Studien zugrunde liegt, um uns den relevanten Antworten auf die Lernzielfrage „Demokratie lernen – wozu?“ zu nähern. Die Antworten werden im Bereich des *Kompetenzlernens* gegeben, das in der neueren psychologischen Diskussion und Forschung zum Lernen, zu Lernergebnissen und zur Funktion der Schule den traditionellen Begriff des Lernens als Prozess des kumulativen Wissenserwerbs deutlich relativiert hat – hundert Jahre nach Deweys tiefschürfender Kritik. Diese neuere Diskussion unterscheidet Wissen, Kompetenzen, Handlungsfertigkeiten, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen als Ergebnisse von Lernprozessen und ordnet sie Modalitäten der Erfahrung und dem Design von Lernprozessen zu, deren zielbewusste und konstruktive Gestaltung die Aufgabe der Schule insgesamt und nicht allein des Unterrichts ist.

Betrachten wir Demokratielernen als Kompetenzerwerb, zeigt sich, dass Demokratiekompetenz Erträge von Lernprozessen aller genannten Typen umfasst: Um demokratisch handeln zu können, benötigen wir zwar auch Wissen, das entsprechend traditionellen Konzeptionen des Lernens mittels Informationserwerbs zur Speicherung im Gedächtnis gewonnen wurde. Hier hat der traditionelle Politikunterricht seinen Schwerpunkt. Vor allem benötigen wir indes Kompetenzen, die als Ergebnis situierten und erfahrungeleiteten Lernens in praktischen Projekten entstehen, die strategische Planung, Kooperation von Partnern, arbeitsteiliges Handeln, Präsentation und Evaluierung von Ergebnissen erfordern. Wir brauchen *Handlungsfertigkeiten* als Ergebnis praktischer Übung; *Einstellungen* als Ergebnis eingelebter Praxis; *Überzeugungen* als Frucht eines verständnisintensiven und einsichtsvollen Umgangs mit symbolischen Gehalten; und *Werthaltungen* als Ergebnis normativ reflektierter und bewusst positiv besetzter Präferenzen. Keiner dieser Prozesse lässt die bloße Reduktion auf „klassisches“ Lernen zu, und keiner dieser Prozesse darf entfallen, wenn wir das Ziel des Erwerbs verlässlicher demokratischer Kompetenz anstreben: Wir brauchen Demokratie-Lernen, um demokratierelevantes gesellschaftliches *Wissen* zu erwerben; wir benötigen Demokratiekompetenzen und Handlungsfertigkeiten, um die kognitiven *Bewertungen* und die *sozialen Regeln* aktiv einsetzen und anwenden zu lernen, die für ein menschenwürdiges soziales Leben erforderlich sind; *Einstellungen*, *Überzeugungen* und *Werthaltungen* sind der sozio-moralische Stoff, aus dem demokratische Praxis gewebt ist; alle diese Kategorien von Lernprozessen und Lernergebnissen wirken zusammen, wenn Entwürfe demokratischer Praxis konstruiert oder eine theoretische Rechtfertigung demokratischer Praxis formuliert werden soll. Sobald wir die Komplexität des Demokratielernens und den Facettenreichtum demokratierelevanter Kompetenzen als Indikatoren der intendierten Lernerträge ins Bewusstsein rufen, wird deutlich,

dass sich Demokratielernen nicht auf die ein oder zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden beschränken kann, die der Stundenplan dem Fach Politik einräumt. Wie die Rekonstruktion gezeigt hat, sind die Ziele des Demokratielernens komplex und die Prozesse, die zu den Zielen führen, ebenso vielgestaltig wie notwendig. Schließlich geht es nicht bloß um den Erwerb von Information über die Funktionsregeln demokratischer Institutionen, sondern um die verständnisintensive, einsichtige und überzeugte, d.h. nachhaltige Teilhabe an einer demokratischen Lebenspraxis. Der Lernprozess für eine solche Lebenspraxis lässt sich nicht in das rigide Gerüst eines kleinschrittigen Stundenplans mit Segmenten von jeweils 45 Minuten einschließen. Vielmehr fordert dieser Lernprozess als Kontext für das Lernen selbst eine eingelebte demokratische Lebenspraxis, eine Lebenswelt, die in Gestalt entgegenkommender Verhältnisse für das Lernen organisiert ist. Das bedeutet, die Schule als nachhaltig wirksame, partizipatorisch ausgelegte, auf reziproke Anerkennung der Individuen programmierte, demokratische Lebensform zu gestalten. Deshalb bleiben die demokratischen Ziele der Präambeln in den Schulgesetzen hohl, solange die Schulen bleiben wie sie sind.

Schließlich müssen Schulen, wenn sie die Frage „Wozu Demokratie lernen?“ konstruktiv beantworten wollen, auf die normative Frage Antwort geben, wozu denn eine demokratische Lebensform als Ziel von Demokratielernen gut sein soll. Damit tritt die Frage aus dem funktionalen Kontext der Relation von Lernzielen zu Lernprozessen hinaus und in den Diskurs über Sinn und Ziel von Schule in der gesellschaftlichen Entwicklung ein. Darin geht es um Aufklärung, Gleichheit, Menschenwürde, Menschenrechte und Kinderrechte – um einen Diskurs, der hier nicht weitergeführt werden soll, obwohl gerade er die Forderung nach der demokratischen Lebensform der Schule fundiert, der den Beiträgen dieses Buches zugrunde liegt. Er lässt sich zusammenfassen in einer Formel, die demokratische Strukturen und demokratische Prozesse in einer demokratischen Lebensform zusammenführt: Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme, das sind die tragenden Elemente einer durch das Prinzip Beteiligung demokratiepädagogisch transformierten Schule.

aus: Edelstein, Wolfgang/ Beutel, Wolfgang/ Edler, Kurt/ Rademacher, Helmholt (Hrsg.) (2014). Demokratiepädagogik und Schulreform. Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., 2014, S. 136-143.

Peter Fauser

Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik? Ein skeptischer Appell[1]

Lieber Wolfgang, liebe Familie Edelstein-Keller, Frau Präsidentin, Herr Botschafter, Frau Kollegin Schwan, liebe Freunde und Freundinnen, verehrte Gäste!

Eine Festrede. Vielleicht ist ein leichter Anfang ratsam. Vor zehn Jahren wurde ich, überraschend und ehrenvoll, um eine Laudatio für Wolfgang Edelstein gebeten. Wir hatten uns kaum fünf Jahre zuvor persönlich kennengelernt, dabei, so will es meine Erinnerung wissen, eine Wahlverwandtschaft gefühlt, die Zusammenarbeit gesucht und gefunden und das Geschenk einer späten Freundschaft erfahren, ähnlich vitalisierend vermutlich wie eine späte Liebe, aber weniger gefährlich. Beim Gedanken an eine Laudatio erschien mir wie ein Blitz höherer Eingebung die Überschrift „C-Dur".[2] Die Idee wähnte ich klar und einfach, eine Allegorie, die vermeintlich „nur noch" orchestriert werden musste. „Nur noch": es folgten unruhige Tage und Nächte – man sieht, was Freundschaft und Bewunderung mit uns anstellen können. Dann hat es fast zehn Jahre gedauert, bis andere Freunde mir gesagt haben, sie hätten meine Laudatio sehr beeindruckend gefunden, aber nicht verstanden.

Diesmal eine Festrede. Formverwandt, nicht höchstpersönlich, aber höchst anspruchsvoll. Als mir wieder – wie von Geisterhand – ein Thema vor Augen stand, bin ich sehr erschrocken. Fängt das schon wieder an? Das Thema greift ja nichts Geringeres auf als Schillers Antrittsvorlesung an der Jenaer Universität im Mai 1789. „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?"[3] Gut, 2004 war ich ja noch zehn Jahre jünger. Damit mir aber nicht wieder das Gleiche passiert, will ich heute den Stier bei den Hörnern packen und zuerst meine Themenwahl begründen.

Also: Warum Schiller?

Zunächst: Vor aller Fachlichkeit ist Schiller für mich Landsmann, er ist kollegialer Vorgänger und Namensgeber meiner Universität; ich bewundere seinen Mut, sich in den Dunstkreis des allmächtigen Goethe zu begeben. Anders als Goethe ist Schiller ein Moderner und Aufklärer im vollen Sinne; er hat die eminente Bedeutung der Einbildungskraft, der Imagination, wie kaum ein zweiter durchdacht und ausgesprochen[4] – für uns und die Imaginata[5] in Jena ist er schon allein deshalb Hauspatron. Für seine Vision eines Zeitalters mündiger Bürgerlichkeit, einer Zivilgesellschaft, die auf die Aristokratie umfassender Bildung, entfalteter Individualität und demokratischer Gesinnung baut, verbindet er philosophisch geschärfte Argumentation und den Blick des Historikers mit einem Pathos des Menschlichen, dessen poetische Leuchtkraft mir zu Herzen geht. Ich wünschte mir eine Begeisterung für Demokratie, die ebenso ansteckend ist, wie seine Begeisterung für Aufklärung und allgemeine Menschenliebe.

Zwar nimmt Schiller bei seiner Antrittsvorlesung die Tonart der akademischen Welt auf, aber er sprengt ihren Rahmen. In einem Bericht heißt es: „Seine Deklamation und die Theatermetaphorik sowie die Nutzung des Elativs (des absoluten Superlativs[6]) in seiner Rede brachten das überfüllte Auditorium zum Kochen."[7] Das Studium der Universalgeschichte ist für Schiller kein Selbstzweck. Eigentlich geht es ihm um Stellung und Bestimmung des mündigen Bürgers im Aufbruch der Moderne. Zu diesem Bürger gehört die Selbstverpflichtung auf eine universelle Humanität, und das Studium der Universalgeschichte weist den Weg zu einer solchen Selbstverpflichtung. Er wendet sich an seine Zuhörer: „Eine Bestimmung theilen Sie alle auf gleiche Weise mit einander, diejenige, welche Sie auf die Welt mitbrachten – sich als Menschen auszubilden – und zu dem Menschen eben redet die Geschichte." (106 f.) „Wir sind das Volk!" ist die Botschaft – und „Yes, we can!" Wie aber bildet das Studium der Geschichte zum Weltbürger?

Zwei Unterscheidungen Schillers sind hier wichtig. Erstens die Unterscheidung zwischen dem „Brotgelehrten" und dem „philosophischen Kopf". Dazu gleich mehr. Zweitens die Unterscheidung zwischen dem faktischen Gang der Welt – der über unser Wissen und Handeln unerreichbar weit hinausgeht –, und der Universalgeschichte oder Weltgeschichte als dessen vom Menschen begriffene, mit Sinn und Bedeutung versehene Darstellung. „Es ist daher", so formuliert Schiller, „zwischen dem Gange der Welt und dem Gange der Weltgeschichte ein merkliches Mißverhältniß sichtbar. Jenen möchte man mit einem ununterbrochen fortfließenden Strom vergleichen, wovon aber in der Weltgeschichte nur hie und da eine Welle beleuchtet wird." (128f.) Und Vorsicht: Der Historiker, je „öfter also und mit je glücklicherm Erfolge er den Versuch erneuert, das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zu verknüpfen" (130) droht allzu leicht der Suggestion der eigenen Vorstellung zu erliegen, denn, so Schiller, „es fällt schwer, wieder unter die blinde Herrschaft der Nothwendigkeit zu geben, was unter dem geliehenen Lichte des Verstandes angefangen hatte eine so heitere Gestalt zu gewinnen." (131). Es ist also der philosophische Geist, der, so Schiller, „ein teleologisches Prinzip in die Weltgeschichte" trägt. Er „nimmt…diese Harmonie aus sich selbst heraus und verpflanzt sie außer sich in die Ordnung der Dinge…." (131). Dafür braucht es nicht den „Brodgelehrten", einen Stoffhuber. Dessen „ größte Angelegenheit ist…, die „zusammengehäuften Gedächtnisschätze zur Schau zu tragen und ja zu verhüten, dass sie in ihrem Werthe nicht sinken…. Jede Erweiterung seiner Brodwissenschaft…, jede wichtige Neuerung schreckt ihn auf, denn sie zerbricht die alte Schulform, die er sich so mühsam zu eigen machte…" (108). Ganz anders der philosophische Kopf. Selbst wenn „alle seine Begriffe zu einem harmonischen Ganzen sich geordnet haben", werden ihn „neue Entdeckungen …, die den Brodgelehrten niederschlagen, entzücken …" (111). „Ja, wenn ein Streich von aussen sein Ideengebäude erschüttert, so ist er selbst … der Erste, der es … aus einander legt, um es vollkommener wieder herzustellen." (112). Nun ist klar, wozu Schiller auffordert. Als Subtext erkennt man Kants fünf Jahre vor Schillers Antrittsvorlesung formulierten Wahlspruch der Aufklärung „Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!" Der philosophische Kopf sucht beim Studium der Universalgeschichte immer wieder neu den Blick für das Ganze und stellt sich dabei selbstkritisch immer wieder der Herausforderung durch neue Erkenntnisse – er bildet sich. Bei Schiller klingt das so: „Ein edles Verlangen muss in uns erglühen, zu dem reichen Vermächtniß von Wahrheit, Sittlichkeit und Freyheit, das wir von der Vorwelt überkamen und reich vermehrt an die Folgewelt wieder abgeben müssen, auch uns aus unseren Mitteln einen Beytrag zu legen … " (135).

Schillers Universalgeschichte ist durch die Philosophie Kants geprägt, und das schwierige Erbe, das Kant mit seinem Dualismus hinterlassen hat. Demnach gehören wir durch unsere physische Natur

dem Reich der Notwendigkeit an und unterliegen den Gesetzen der Kausalität, zugleich als geistige Wesen dem Reich der Freiheit, und vermögen aus Einsicht zu handeln. Diesem Dualismus entspricht Schillers Unterscheidung zwischen dem Gang der Welt und der Universalgeschichte. Wenn aber der Gang der Welt den Gesetzen der Kausalität folgt, wie kann dann menschliches Handeln ihn beeinflussen? Schiller – auch hier Kantianer – glaubt an eine „Weltgeschichte nach letztem Plane", die jedoch „in den spätesten Zeiten erst zu erwarten steht." (132). Der heutige Mensch ist mitten hineingestellt zwischen die beiden Reiche der Freiheit und der Notwendigkeit. Er findet Chance und Erfüllung in einer – ich sage es mit meinen Worten – Einmischung, die den Idealismus der Vorstellungskraft mit dem kenntnisreichen Realismus des Historikers verbindet – der weiß, was der „herrschende Wahn in jedem Jahrhundert" angerichtet hat..." (134.) „Unser menschliches Jahrhundert herbey zu führen haben sich – ohne es zu wissen oder zu erzielen – alle vorhergehenden Zeitalter angestrengt... Aus der Geschichte erst werden Sie lernen, einen Werth auf die Güter zu legen, denen Gewohnheit und unangefochtener Besitz so gern unsere Dankbarkeit rauben." (134f.).

Schiller sieht sich und seine Zeitgenossen in einem „menschlichen Jahrhundert" – seine Antrittsvorlesung ist noch diesseits der Französischen Revolution, die Schiller begeistert, und diesseits des jakobinischen Terrors, der Schiller entsetzt. Sie steht in einer Reihe mit Kants Aufklärungsschrift und mit Mozarts Figaro, um nur zwei Freiheitsmanifeste zu nennen. Das Hochgefühl der Zeit entbindet eine Geschichtsphilosophie und eine Vision der bürgerlichen Gesellschaft, bei der die Bruchlinie zwischen dem Gang der Welt und der begriffenen Geschichte vom Enthusiasmus der Zeitgenossenschaft in den Hintergrund gedrängt wird.

Wie stehen wir in unserer Zeit? Befinden wir uns nicht, ähnlich wie Schiller, in einer Situation, die im historischen Längs- ebenso wie in einem geopolitischen Quervergleich paradiesisch anmuten muss – Frieden, Wohlstand, Demokratie, sind das heute die Güter, denen, mit Schiller, „Gewohnheit und unangefochtener Besitz so gern unsere Dankbarkeit rauben"? Und sehen wir nicht, wie der „herrschende Wahn" im Verbund mit dem Wahn der Herrschenden überwunden geglaubte Konfliktmuster und Bestandsgefahren heraufbeschwört! Woran glauben wir, oder, rational formuliert, worauf setzen wir? Ist das Gesamtkonzept unserer Demokratiepädagogik, wie es in den vergangenen 15 Jahren erarbeitet worden ist, noch tragfähig? Ich schicke mich an, dazu einige Vermutungen und Impulse zu entwickeln.

Ermutigung: Gibt es eine „Demokratische Anthropologie"?

Es sei mir im vorliegenden Kontext erlaubt, unser in den letzten 15 Jahren entstandenes Konzept der „Demokratiepädagogik" durch nur wenige Streiflichter zu vergegenwärtigen.

1. Der Begriff „Demokratiepädagogik" ist als pädagogischer Dach- und Fachbegriff im Kontext des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben" eingeführt worden[8] und als Eigenname mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik seit 2005 eng verbunden[9]. Aufkommen und Entwicklung von Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit besonders unter Jugendlichen, haben dabei eine wichtige Rolle gespielt.

2. Nach zunächst sehr kontroversen Debatten über „Demokratiepädagogik und „Politische Bildung" besteht heute zwischen den Fachverbänden und Experten ein überwiegend kooperatives Verhältnis.[10]

3. Menschenrechte und Demokratie sind historische Errungenschaften. Sie haben weder

politisch noch pädagogisch ohne anhaltende selbstkritische Erneuerung Bestand und Zukunft.

4. Kinderrechte sind Menschenrechte, so wie Kinder Menschen sind. Die „Kinderrechtskonvention“ die von den Vereinten Nationen 1989 beschlossen wurde, ist eine der wesentlichen normativen Grundlagen auch für die Demokratiepädagogik.[11]

5. Demokratie ist nicht angeboren, sondern muss gelernt werden. Wissenserwerb allein genügt dafür nicht. Grundlegend ist die Erfahrung von demokratischer Praxis in der Verschränkung von handlungsorientierter Verständigung und verständigungsorientiertem Handeln.[12]

6. „Demokratie“ denken wir als normativ und funktional institutionalisierten Gesamtzusammenhang von Herrschafts- (bzw. Regierungs) -form, Gesellschaftsform und Lebensform.[13]

7. Demokratiepädagogik ist zugleich differentiell und holistisch konzipiert. Sie bezeichnet eine pädagogische Aufgabe und einen normativen Anspruch für Erziehung und Schule insgesamt, in allen Fachdomänen, auf allen Schulstufen und in allen Schularten. Besonders bei der Analyse guter Schulen wie beim Deutschen Schulpreis, erweist sich deren demokratiepädagogische Ausgestaltung auf den Ebenen des Lernens, des Unterrichts und der Schule insgesamt als prägende und tragende Qualität, ebenso wie der Zusammenhang zwischen demokratiepädagogischer Einstellung und pädagogischer Professionalität.[14] Gute Schulen sind demokratische Schulen.

Bei der Einrichtung des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“[15] haben wir im Blick auf die Schule argumentiert, dass Demokratie lernen mit einem zugleich differentiellen und holistischen Anspruch verbunden ist, dass also der „normative Anspruch des demokratischen Wegs – die Verwirklichung universalistisch orientierter Anerkennungsverhältnissse – als ... Entwicklungsperspektive und als kritische Richtschnur alle Bereiche der Schule (berührt).“ (S. 74) Was hier für die Schule gesagt wird, lässt sich pädagogisch verallgemeinern. Meiner Auffassung nach ist es sogar durchaus angemessen, hier den Begriff einer demokratischen Anthropologie ins Spiel zu bringen. Erziehungswissenschaftlich ist damit die These verbunden, dass ich eine „Allgemeine Pädagogik“ ohne Demokratiepädagogik für überholt halte. Ich möchte dies an einem Beispiel erläutern, das weit diesseits der Schule angesiedelt ist.

Einigen ist diese Geschichte schon begegnet. Ich erbitte Nachsicht. Klassische Exempel findet man nicht so häufig. Auch hier sind Edelsteine eher selten.

Anna ist zwei Jahre und sieben Monate alt. Als sie beim Einkaufen mit ihrem Vater im Kaufhaus an die Rolltreppe kommt, sagt sie: „Ich will nicht getragen werden!“

Mich interessiert an dieser Situation nicht das „Weltwissen“ von Anna, zu dem Kaufhaus, Rolltreppe, Einkaufen usw. gehört. Mich interessieren die Verständigungs- und Handlungsverhältnisse. Bitte begleiten sie mich bei meinen Überlegungen in drei kurzen Schritten.

1. Anna greift auf frühere Situationen zurück, bei der Vater sie an der Rolltreppe auf den Arm genommen hat. Sie setzt voraus, dass auch ihrem Vater diese früheren Situationen gegenwärtig sind und dass beide aufgrund geteilter Erfahrungen eine fast selbstverständlich gewordene, ebenfalls geteilte Vorstellung davon haben, was gleich geschehen wird. Komplementär weiß der Vater, dass Anna weiß, wie er üblicherweise handelt. Halten wir fest: Die Äußerung Annas

setzt das Wissen voraus, dass beide Akteure die Situation aus ihrer eigenen Perspektive, aus der Perspektive des Anderen und aus der Beobachterperspektive denken können. Das ist eine erste – kognitiv-strukturelle – Bedingung für eine handlungsorientierte Verständigung.

2. Es ist aber nicht alles. Betrachten wir Annas Äußerung aktionslogisch und grammatikalisch: Aktionslogisch beschreibt Anna eine Situation vom Typus: „Akteur tut etwas mit einem Objekt“ = „Vater trägt Anna“. Anna beschreibt die Situation allerdings aus der Perspektive des „Objekts“. Dem entspricht sprachlich das Passiv. Als Beobachter würde man formulieren: Anna wird von Vater getragen. Anna spricht aber in der ersten Person Singular. Deskriptiv würde ihr Satz lauten: Ich werde getragen. Die Formulierung in der Ersten Person singular im Passiv setzt voraus, dass Anna sich zugleich als Subjekt und als Objekt sehen kann. Die externe Beobachterperspektive wird hier also nicht nur gedanklich, sondern auch sprachlich mit der internen Akteursperspektive gleichzeitig repräsentiert.

3. Damit aber noch nicht genug. Annas Äußerung ist intentional. Sie sagt „Ich will ...“ Die Verständigungsverhältnisse schließen als ganz wesentliche Dimension Willensverhältnisse ein – eine geteilte Intentionalität. Und auch hier sehen wir eine Struktur der Gegenseitigkeit: Anna weiß, was ihr Vater will. Dass sie äußert, dass sie eben nicht das gleiche will, zeigt diese Ebene intentionaler Gegenseitigkeit. Wir können annehmen, dass sie weiß, dass ihr Vater selbstverständlich nicht nur weiß, dass sie, Anna, einen eigenen Willen hat, sondern dass er ihren eigenen Willen als Teil dessen anerkennt, was für uns zum Kern der menschlichen Person gehört und was unsere Verfassung mit den unveräußerlichen Rechten und der Unantastbarkeit der Würde kodifiziert hat. Man kann die Verständigungsleistung, die Anna erbringt, mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen beleuchten: sozio-moralisch als kognitiv-strukturelle Repräsentation von Verständigungsverhältnissen, pädagogisch als ein „Verständnisintensives Lernen“ und ein „Verstehen zweiter Ordnung“ (dazu später noch Genaueres) usw. Im vorliegenden Zusammenhang möchte ich herausstellen, dass die Kombination aus Passiv, Willensäußerung und Verneinung die mindestens implizite Einsicht in eine demokratiepolitische Grundstruktur manifestiert: Sie blickt realpolitisch auf die Tatsache gegebener Machtverhältnisse, aber sie stellt die Machtverhältnisse unter Vorbehalt: sie bedürfen einer Legitimation und sind veränderbar auf der Grundlage reziproker, intentionaler – oder volitionaler – Anerkennungsverhältnisse.

Das ist eine Geschichte aus meiner pädagogischen Schatzkammer. Sie birgt in der sprichwörtlichen Nussschale das Wunder des Lernens und der kindlichen Welteroberung, die staunenswerte Komplexität der Verständigung – die uns meist so „Selbst-verständlich“ erscheint. Und vor allem, demokratiepädagogisch: Die Geschichte illustriert den Ursprungszusammenhang von Demokratie und Erziehung. Für eine mehrschichtige Analyse, wie ich sie hier nur skizzieren kann, haben mir die Arbeiten von Michael Tomasello im Kontext der evolutionären Anthropologie die Augen geöffnet.[16] Er zieht seine Erkenntnisse aus der vergleichenden Beobachtung von Menschenkindern und Schimpansen.

Demokratiepädagogisch sind zwei seiner Konzepte wesentlich. Erstens das Konzept der „geteilten Intentionalität“. Die Geschichte von Anna mag hinreichend deutlich zeigen, was damit gemeint ist. Zweitens, Tomasello stellt seine Forschungen in den Zusammenhang der Entwicklungspsychologie, der Sprachtheorie und der Kulturtheorie. Sein Konzept von der menschlichen Kultur fasst er mit der formelhaft verdichten Charakterisierung, die menschliche Kultur sein eine „kooperative Verstän-

digungskultur“. Wir wachsen demnach in eine Kommunität hinein, für die gemeinsames Handeln und Verständigung im Kontext dessen, was andere vor uns gemeinsam erarbeitet und verstanden haben, wesentlich sind – um dies nochmals mit Schiller zu sagen: die Schätze, die „Fleiß und Genie, Vernunft und Erfahrung im langen Alter der Welt endlich heimgebracht haben.“ (a.a.O., S.134f.)

Michael Tomasello ist 2009 mit dem Hegelpreis der Stadt Stuttgart ausgezeichnet worden – wie Jahre zuvor Jürgen Habermas, der für ihn die Laudatio hielt. Ich möchte Ihnen den O-Ton Habermas nicht vorenthalten. Entspannen Sie sich: „Michael Tomasello liefert mit dem Vergleich der problemlösenden Kooperation von Kindern und Schimpansen nun die empirischen Anhaltspunkte dafür, wie sich aus der kooperativen Verwendung einer Kombination aus Zeigegesten und nachahmenden Gebärden die menschliche Form der Kommunikation und damit ein naturgeschichtlich neuer Modus der Vergesellschaftung entwickelt haben könnte. Der sozialpragmatische Ansatz erklärt die Entstehung der Sprache funktional aus der Lösung jener allgemeinen Kommunikationsaufgaben, die sich mit der Notwendigkeit, in kooperierenden Gruppen die Handlungen der verschiedenen Teilnehmer zweckmäßig zu koordinieren, stellen.“[17] Ich vermute, dass dieses Zitat nicht nur bei mir jene eigentümliche Mischung aus kognitivem Stress und politisch-akademischem Heimatgefühl auslöst ...

Die hier eingeschlagene Perspektive korrespondiert jedenfalls zwanglos und erhellend mit unseren demokratiepädagogischen Überzeugungen. Aber darüber hinaus lässt sie sich ebenso gut mit einer demokratiepolitischen Perspektive verbinden, als Gestaltungsprinzip für Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform. Das klingt bei Habermas an, wenn er von einem „naturgeschichtlich neuen Modus der Vergesellschaftung“ spricht und dabei die „allgemeinen Kommunikationsaufgaben“ im Auge hat, „die sich mit der Notwendigkeit (stellen), in kooperierenden Gruppen die Handlungen der verschiedenen Teilnehmer zweckmäßig zu koordinieren.“

Der Ursprungszusammenhang von pädagogischer und demokratischer Grunderfahrung, den ich hier zu illustrieren versucht habe, führt mich zu der These und Aufforderung, unseren demokratiepädagogischen Theorierahmen in Richtung auf eine „demokratische Anthropologie“ zu erweitern. Die demokratische Perspektive bildet nach meiner Auffassung nämlich nicht nur eine additive Anreicherung einer „Allgemeinen Pädagogik“ sondern eine wesentliche, eine strukturelle Erweiterung. Um es nochmals zum Ausdruck zu bringen: Praxis und Verständigung zwischen den Generationen bilden sich und werden getragen durch ein strukturell gekoppeltes Wechselspiel von Interaktion und Kommunikation, für das die Wechselseitigkeit der Koordination der Handlungen, der Verständigung und der Intentionen gleichursprünglich zu sein scheint. Erziehung und Politik können von hier aus beide als „generative Praxen“ aufgefasst werden, zu deren Wesen die innere Verbindung von Handlungs-, Verständigungs- und Willensverhältnissen gehört.[18] Man könnte die These vertreten, dass genau dies der anthropologische Grundsachverhalt ist, von dem eine Allgemeine Pädagogik ausgehen muss.

Für eine solche theoretische Weiterarbeit an der Demokratiepädagogik sind aus meiner Sicht – neben den Forschungen zur Evolutionären Anthropologie – besonders wichtig und anregend nicht-reduktionistische neurobiologische bzw. neuropsychologische Konzepte, für die ich stellvertretend Thomas Fuchs[19] nenne, die jüngeren praxeologischen und phänomenologischen Debatten im Kontext der Kultursoziologie[20], zu denen ich auch beispielsweise sogenannte „resonanztheoretische“ Ansätze rechne, wie sie etwa von meinem Jenaer Kollegen Hartmut Rosa[21] im Anschluss an Charles Taylor[22] verfolgt werden. Gemeinsam ist ihnen, dass sie den Blick erweitern und schärfen für das,

was uns verbindet – und zwar nicht nur im Sinne von explizit kodifizierten Regeln, wie etwa den Verfassungsnormen, sondern im Sinne von kulturell geteilten eingespielten, eingelebten, impliziten oder „inkorporierten“ Erwartungen, Routinen oder Bewertungen, auf die wir auch im pädagogischen Alltag setzen müssen. Vor allem die Bedeutung von Emotionen gehört dabei zu den von uns noch kaum bearbeiteten Feldern von elementarer Wichtigkeit. Das kann ich nicht ausführen. Aber man ahnt wohl, dass damit für Annas Geschichte eine noch weitere Dimension zu Tage gefördert würde. Last but not least nenne ich hier die Arbeiten von Martha Nussbaum.[23]

Herausforderung: Demokratiepolitik, Demokratietheorie und „Rechtsextremismus“

Pädagogisch ist klar, dass „Demokratie lernen“ die immer wieder erneuerte Erfahrung reziproker Anerkennungsverhältnisse benötigt, und dass diese Erfahrung in sehr unterschiedlichen Kontexten gemacht werden kann und muss, ehe sich eine anfechtungsfeste demokratische Gesinnung oder demokratisches Vertrauen ausbilden kann – ein Vertrauen, das durch die „Einbeziehung des Anderen“[24] zugleich wächst und auf den Prüfstand kommt. Und in der Schule ist demokratische Erfahrung im Mathematikunterricht etwas anderes als im Geschichts- oder Politikunterricht, im Sport anderes als im Theaterspiel, im Engagement für Schwächere etwas anderes als bei der Konfliktmediation, im Klassenrat wieder anderes als beim Feedback für Lehrpersonen. Und die Reihe geht natürlich weiter: Einen Verein zu gründen oder zu leiten ist etwas anderes, als dem thüringischen NSU-Untersuchungsausschuss anzugehören, sich an einer Kampagne von Campact zu beteiligen etwas anderes, als in Dresden gegen Neonazis auf die Straße zu gehen oder sich um einen Sitz im Parlament zu bewerben. Und die komplizierten Verhandlungs- und Verfahrenswelten der repräsentativen Demokratie und ihrer Institutionen bis hinauf zu den Vereinten Nationen sind damit noch gar nicht angesprochen.

Mit diesen Überlegungen haben wir das Feld der Demokratiepolitik betreten. Ehe ich darauf näher eingehe, möchte ich zunächst nochmals hervorheben, wie sehr sich unsere Perspektive auch hier in den vergangenen beiden Jahrzehnten erweitert hat. Die Einsicht in die fundamentale Bedeutung von Anerkennungsverhältnissen und Menschenrechten ohne Altersbegrenzung, die immer differenziertere Sicht und Darstellung von Schulen als demokratischen Kommunitäten, die Erweiterung des Demokratiebegriffs über die Regierungsform hinaus, die Auseinandersetzung mit Ursachen, Erscheinungsformen von und Anfälligkeiten für Rechtsextremismus, die Debatten über das Verhältnis von Demokratiepädagogik und „Politischer Bildung“ und, damit im Zusammenhang, die Aufnahme und Betonung pragmatistischer, sozio-moralischer und schultheoretischer und Traditionen – das hat unsere Arbeit gestärkt und bereichert. Eigentlich waren alle diese Schritte mehr als überfällig. Man muss sich nur die Weimarer Zeit vergegenwärtigen, die Verfassungsverhältnisse des Hamburger Schulwesens, die Autonomiediskussion, die Aufnahme internationaler Erfahrungen, und man sieht neidvoll, dass sich bei der alltagspraktischen Qualität der Schularbeit wie bei den rechtlich-administrativen Formen ein Niveau demokratischer Gestaltung zumindest bei den Protagonisten findet, das wir noch kaum erreichen, geschweige denn überbieten – auch wenn dabei nicht „Demokratie“ der Grundbegriff gewesen ist. Auch die Impulse nach dem Ende des Nationalsozialismus, die Re-Education, später die Protest- und Reformbewegungen, der Deutsche Bildungsrat, die Schulrechtsdebatten, die schultheoretischen Diskurse und die Systemvergleiche haben nicht dazu geführt, dass eine demokratiepädagogische Gesamtkonzeption entstanden wäre – obwohl jede dieser Entwicklungen für sich Potentiale dafür enthalten hat. Und auch PISA und die Folgen haben

hier keine Schneisen eröffnet. Es gab und gibt also viel nachzuholen.[25]

Ist das Verständnis von Demokratie, das sich mit unseren Arbeiten bisher verbindet, eigentlich noch zeitgemäß? Dahinter steht eine Frage, die nicht nur mir inzwischen den Schlaf raubt. Sie lautet: Wohin treibt die Demokratie? Wohin wird sie getrieben? Wir sehen, wie sich nicht nur die Kluft zwischen Idee und Wirklichkeit der Demokratie vergrößert; vielmehr wie man auch schon salonfähig zu machen versucht, offene und öffentliche Menschenrechts- und Völkerrechtsverletzungen ebenso offen und öffentlich kalt zu leugnen oder mit Partikularinteressen zu rechtfertigen.

Bis vor kurzem hätte ich noch gesagt: Insgesamt ist Demokratie heute weltweit eines der großen Richtungs- Synthese- und Bewegungskonzepte. Eigentlich erwarten wir, eigentlich seit der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, kontrafaktisch, dass es nirgends undemokratisch zugeht. Und damit ist ein Qualitätsanspruch verbunden, der alle drei Ebenen der Demokratie – Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform und deren Wechselverhältnis umfasst. Dieses Bild wird schon in Alexis de Tocquevilles[26] berühmter Untersuchung über die Demokratie in Amerika breit ausgeführt: „Volkssouveränität und Wahlrecht, Kongress und Präsident bildeten nur das politische Grundgerüst. Presse, Alltagsleben, Wirtschaftsaktivität, Familienleben, Religion, die Kultur der Vereine, Verbände, Kleinkirchen und bürgerschaftlichen Organisationen, der ‚öffentliche Geist', das ‚demokratische Denken und Fühlen', die ‚demokratischen Sitten', die ‚demokratische Gesellschaftsordnung' machten die amerikanische Demokratie aus." Sein Werk macht deutlich, „dass Demokratie in der Moderne, seit den demokratischen Revolutionen, niemals lediglich eine Bezeichnung für ein System von Verfassungsinstitutionen und politischen Verfahren war, sondern auch für eine Gesellschaftsform und Lebensweise." Ich zitiere Tim B. Müller, der in einer sehr lehrreichen Studie „Lebensversuche der Demokratie nach dem Erstem Weltkrieg" untersucht.[27]

Lebensform, Gesellschafts- und Regierungsform. Die friedliche Revolution 1989 verdankt sich, von diesem Modell aus betrachtet, einer demokratischen Begeisterung und demokratischen Belebung auf der Ebene der Lebensform, nämlich des direkten solidarischen Handelns von Bürgerinnen und Bürgern und Teilen der Gesellschaft – hier vor allem der Kirchen. Die Menschen haben sich wirkmächtig der Totalkontrolle durch die Herrschenden entledigt. Die wachsende Unverträglichkeit zwischen Lebens- und Regierungsform hebt diese kraft einer vitalen basisdemokratischen Selbstermächtigung der Bürgerschaft schließlich aus dem Sattel.

Allerdings sehen wir uns fundamentalen Gefährdungen der Demokratie von innen und von außen gegenüber.[28] Heute, so charakterisiert Otfried Höffe die Ausgangslage im „Zeitalter der Globalisierung", „drängt die gesellschaftliche Wirklichkeit über die einzelnen Demokratien mächtig hinaus. Von der Wirtschaft über Wissenschaft, Medizin und Technik bis zur Kultur und von Völkerwanderungen über Umweltprobleme bis zu Terrorismus und organisierter Kriminalität entsteht ein Handlungsbedarf, der sich nicht an Staatsgrenzen hält." Höffe reagiert auf die globalen Gefährdungen mit einer Globalisierung der Struktur des demokratischen und sozialen Rechtsstaats und einer Zivilgesellschaft, wie es vielleicht einem idealisierten Selbstbild der Bundesrepublik Deutschland nach dem Ende des Kalten Krieges und der Wiedervereinigung entspricht. Er zeichnet, in seinen Worten, das „realistische Ideal" einer demokratisch-republikanischen Weltordnung. Es fehlt nicht an Analysen und Positionen, die eine solche Vision als blauäugig und realitätsfern erscheinen lassen.[29]

Ein Beispiel für die Perspektive vom entgegengesetzten Ende des Spektrums bietet der Essay „Stress und Freiheit" von Peter Sloterdijk.[30] Er be-

schreibt, wie die digital potenzierte Modernisierung in einem Taumel globaler Beschleunigung immer neue Ideen, Konzepte, Ereignisse, Katastrophen produziert und kommuniziert. Das Bewusstsein der „Kontingenz“ (des „Alles könnte auch anders sein“), das damit korrespondiert, kriecht im Zeitalter des Internet allen unter die Haut. Sloterdijk experimentiert mit die These, der medial verbreitete Stress – die nicht nur kognitive, sondern existentielle Beunruhigung – sei das einzige sei, was unsere Gesellschaft noch zusammen hält, und zwar auf prekäre Weise für immer kürzere Fristen – täglich, stündlich neu – oder im Millisekunden-Takt digital manipulierter Finanzströme. Im Strudel der Systemdynamik organisieren sich immerzu neue Erregungs-, Stress- und Notgemeinschaften, die nicht durch die leibhaftige Nähe und reale Zusammenarbeit in einer geteilten psycho-physischen Lebenswelt verbunden sind, sondern allein durch die Springfluten von Informationspixeln, die den Gesetzen der Chaosdynamik gehorchen, wie Wolkenbildung und Verkehrsstau. Die nordafrikanischen Revolutionen, aber auch die Organisation privater Partys oder die zivilgesellschaftliche Mobilisierung von Wut- und Mutgemeinschaften, von Randalierern, Schlägern oder Abstimmungsmassen in medialen Wettbewerben demonstrieren, wie solche „Stressgemeinschaften“ weltweit zu einem Bewusstseinsorganisator reüssieren und verhaltenswirksam werden können. Die Digitalisierung führt zu einer Entbettung der Verständigung, in pessimistischer Lesart, zur flächendeckenden Entkoppelung zwischen Praxis und Verständigung. Sie löst wie ein Verdauungsenzym die multilateralen lebensweltlichen Bindungen und Verbindungen auf, von denen demokratische Kulturen zusammengehalten werden. Um nochmals Habermas über Tomasello zu zitieren „Unser Geist bewegt sich immer schon in Funktionszusammenhängen, die in Werkzeugen objektive Gestalt angenommen haben, immer schon im Horizont eines sprachlich artikulierten Hintergrundwissens und im eingewöhnten sozialen Netzwerk gemeinsamer Praktiken.“ (a. a. O., 2013, S. 171) Das ist von gestern. Was ist eine Praxis ohne den Leib einer Praxis? Wo liegen die Fluchtpunkte der Entwicklung, wie sieht die Abhilfe aus? Systematisch kann man die gegenwärtigen Krisendiskurse mit Dirk Jörke vier Debattensträngen zuordnen.[31] Jeder dieser Debattenstränge entwirft eine Art „Dispositiv“, eine Konstellation von Risiken und Chancen, von Erosion und Wachstum mit sehr unterschiedlichen Prognosen.

1. Postdemokratie: Postdemokratische Systeme zeichnen sich durch ein „widersprüchliches Nebeneinander von demokratischen und expertokratischen, von staatlichen und privaten, von nationalen und globalen Formen des Regierens aus. Damit ist diesen politischen Regimes eine grundlegende Ambivalenz eingeschrieben: Demokratische Beteiligungsformen werden einerseits eingefordert und in Wahlkämpfen regelmäßig inszeniert, anderseits werden sie insofern unterlaufen, als der Gegenstandsbereich des demokratisch zu Entscheidenden schrumpft.“ (S. 11)

2. Zivilgesellschaft: An die Stelle von Parteien und Parlamenten treten neue Formen der Willensbildung, die sich mehr auf eine zivilgesellschaftliche Aneignung des Politischen richten. Bei näherer Betrachtung zeigt sich eine Art bipolarer Degeneration der politischen Kultur: Einer kleinen Schicht bildungsbürgerlicher Aktivisten steht eine wachsende Zahl bildungsfern und politikabstinenter Gruppen gegenüber, die ihr Prekariat mit privatistischem Rückzug quittieren.

3. Deliberation. Unter dieser Überschrift werden Konzepte und Muster versammelt, die sich darin ähneln, dass sie die Potentiale digital entgrenzten Informationssysteme auf die eine oder andere Art für Beteiligung nutzen und nach funktionalen Äquivalenten für eine repräsentative Partizipation suchen. Hier werden Spielarten mit mehr oder weniger starker Integration von repräsentativen und plebiszitären Organisationsformen entwickelt.

4. Postnationale/ globale Demokratie – dafür bietet Höffe ein Modell. Es zielt auf „Weltstaatlichkeit“ und kosmopolitische Demokratie in einem mehrfach gestuften demokratischen Prozess (kommunal, regional, national, supranational, global).

„Rechtsextremismus“

Ich setze diese Überschrift in Anführungszeichen, um damit anzudeuten, dass der Begriff nicht wirklich taugt, um das zu bezeichnen, was wissenschaftlich und demokratiepolitisch damit bezeichnet werden soll.[32] Angemessen ist nach meiner Auffassung – hier folge ich Kurt Edler – die Bezeichnung „Demokratie- und Menschenrechtsfeindlichkeit“. Der gemeinte Komplex, der in verschiedenen Kontexten unterschiedlich, aber konvergent gefüllt wird, war schon für die Gründung des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ vor 25 Jahren von wesentlicher Bedeutung – damals wurde die Partei der Republikaner gegründet und es kam zu Anschlägen auf ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger. Auch bei der Begründung des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ hatte sich die damit bezeichnete Problemlage nicht entschärft, im Gegenteil. Ich möchte heute das Thema in zwei Schritten wieder aufgreifen.

1. Der Begriff Rechtsextremismus ist missverständlich.[33] Warum? Die politische Unterscheidung zwischen Rechts – Mitte – Links stammt von der Sitzordnung in der Französischen Nationalversammlung ab. Sie wurde im Lauf der Zeit mit der Vorstellung von „politisch links“ gleich egalitär, international, reformorientiert-sozialstaatlich, progressiv und „politisch rechts“ gleich elitär, national, wirtschaftsliberal, konservativ gekoppelt. Mit dem Aufkommen von politischen Extremismen verband sich zunehmend die Tendenz der großen Volksparteien, für sich die politische Mitte in Anspruch zu nehmen. Vermutlich spielt dabei eine symbolische Aufladung wie die goldene Mitte, das Gleichgewicht der Kräfte, Versöhnung von Bewahrung und Erneuerung und die Abwehr von Radikalismus und Extremismus als Bedrohungen von den schwer fassbaren Rändern der Gesellschaft mit.

   Stellen wir uns dazu einmal probeweise vor, dass uns als konservativer Partei der Mitte der Vorwurf gemacht wird, wir hätten eine Affinität zu rechtsextremen Positionen, dann werden wir aus der goldenen Mitte verdrängt. Deshalb behaupten wir nun unsererseits einen komplementären Linksextremismus, um in der virtuellen Mitte wieder Platz zu schaffen, indem die politischen Gegner nach links verschoben werden. Die Bezeichnungen „rechtsextrem“ und „linksextrem“ werden auf diese Weise zu Kampfbegriffen im Werben um die Wählergunst. Zwei Probleme folgen: Erstens, der Begriff Rechtsextremismus, wie er sozialwissenschaftlich gefüllt ist, wird kontaminiert, weil er wie das Komplementärbild eines Einstellungskomplexes aussieht, der auf der anderen Seite des politischen Spektrums liegt – obwohl es zu diesem praktisch keine empirischen Befunde gibt. Der Begriff „Linksextremismus“ ist empirisch leer. Schlimmer noch ist, dass die symbolpolitische Rechts-Links-Symmetrie verschleiert, dass „rechtsextreme“ Einstellungen sich eben nicht nur am politisch rechten Rand der Bevölkerung finden, sondern in allen Bevölkerungsgruppen, bei Jugendliche und Erwachsenen, Männern und Frauen, Erwerbslosen und Erwerbstätigen, bei Absolventen unterschiedlichster Bildungsgänge. Der „Rechtsextremismus“ kommt aus der „Mitte der Gesellschaft“.[34]

2. Gegenwärtig erleben wir, dass sich neue Formen und Konglomerate Demokratie- und menschenrechtsfeindlicher Ziele, Einstellungen, Handlungen, Organisationen ausbilden – Hooligans und Neonazis verbünden sich gegen Salafisten in der

Erwartung, Beifall von der schweigenden Mitte zu bekommen, junge Leute verdingen sich als Selbstmordattentäter dem islamistischen Terror. Teils erscheinen mir diese Umtriebe bei uns wie eine Spiegelung der weltweit zunehmenden Ausbrüche von fundamentalistisch, nationalistisch, rassistisch motiviertem Terror und Krieg. Auf schockierende Art und Weise sind wir durch die Aufdeckung der NSU-Morde mit dem Thema konfrontiert und mit der Frage nach der Rolle staatlicher Organe. Ich gehe davon aus, dass ich eine Kenntnis jedenfalls der grundlegenden Sachverhalte hier voraussetzen darf. Ich möchte einen spezifischen Aspekt des Problems hervorheben. Vor gut einer Woche hatten wir in unserer Jenaer Ringvorlesung zum Thema „angegriffene Demokratie“[35] Katharina König zu Gast, die dem Thüringer NSU-Untersuchungsausschuss angehörte, dem für seine Arbeit hohe Anerkennung gezollt wird. Dem Ausschuss wurden vom Verfassungsschutz im Verlauf seiner Arbeit 1200 Aktenordner übergeben. Keiner von uns, so Frau König, hat alles gelesen, nicht einmal alle gemeinsam und arbeitsteilig waren wir dazu im Stande. Nach dem Willen des Ausschusses sollten die Akten auch dem parallel arbeitenden Bundestagsausschuss überstellt werden. Der Verfassungsschutz blockierte, so dass die Akten erst kurz vor dem Ende der Ausschussarbeit in Berlin zur Verfügung standen. Der NSU hat in mehreren Bundesländern gemordet. Es gibt also noch weit mehr Akten, wenn man die von Polizei und Staatsanwaltschaft hinzunimmt. Offenbar hat aber weder dieser unfassbare Datenberg noch der elementare Tatbestand – dass nämlich fast immer mit der gleichen Waffe gemordet wurde – dazu geführt, das über einen rechtsextremistischen Hintergrund der Morde als deren entscheidendes Bindeglied nachgedacht worden wäre. Dieser Schlüssel zu den NSU-Morden wurde erst nach dem Doppel-Selbstmord von Mundlos und Böhnhardt 2011 in Eisenach und dem Wohnungsbrand in Zwickau entdeckt, und erst dann wurde die Annahme unausweichlich, dass die Morde einen rechtsextremen Hintergrund haben. Bis dahin verirrten sich die Ermittlungsbehörden in Theorien migrationsbedingter Umfeldkriminalität. Barbara John, Ombudsfrau für die NSU-Opfer, fragt[36]: „Nehmen wir neun Gewerbetreibende mit deutschen Wurzeln, also ohne Mirgrationsgeschichte, wäre nach dem bekannten Muster ermordet worden. Immer mit derselben Waffe an wenig frequentierten Tatorten in sechs Städten, die in fünf verschiedenen Bundesländern liegen. ... Hätten die Ermittler – als keine Spur ergiebig war – erklärt, der Grund für ihre erfolglosen Ermittlungen läge bei den Opferfamlilien selbst und bei ihrem Umfeld ... Hätten sie schließlich, wie man den Ermittlungsakten entnehmen kann, geschlussfolgert, solche brutalen Tötungen entsprächen dem kulturellen Milieu der Opfer? Und nicht zuletzt: Wären die Medien, wären wir alle, einschließlich der politischen Eliten, den Deutungen der Ermittler in diesem Fall ebenso widerspruchslos gefolgt?“ (S. 21 f.) Und weiter: „Seit der Mordserie frage ich mich, wozu in der Bundesrepublik dieser in seiner Größe und Struktur immense Apparat, bestehend aus Bundesverfassungsschutz, Staatsschutz, Bundesnachrichtendienst und Militärischem Abschirmdienst aufgebaut wurde? War nicht einer der wichtigsten Gründe, die Gesellschaft und damit konkret auch die Bürger vor dem Wiederaufflammen nationalsozialistischer Propaganda und Gewalt wirksam zu schützen – koste es, was es wolle? Doch als es wirklich darauf ankam, stand diese gewaltige ‚Schutzmacht’ nackt da: vertuschend, abwiegelnd, wahrheitsfern, zugeknöpft und stur.“ (S. 24)

Ich möchte im Zusammenhang mit diesem Themenfeld noch auf einen Aspekt hinweisen, eine Art postdemokratisches Strukturmuster, das sich nicht nur im Kontext des Rechtsterrorismus findet. Man muss doch fragen, welche Funktion die ungeheure – offen und verdeckt wirkende – Datensammel-

wut eigentlich hat, der wir uns gegenüber sehen?[37] Hierher gehört doch auch die NSA und gehört die Tatsache, dass die grenzenlose und menschenrechtsblinde Ausforschung und Aufbewahrung aller Informationen, die unsere digitalisierte Web-Welt absondert, inzwischen gar nicht mehr vertuscht, sondern offen als unverzichtbar und patriotisch geboten vertreten wird. Gemessen daran sind 1200 Aktenordner geradezu lächerlich.

Höchst zweifelhaft ist, ob sich dieser Prozess demokratisch kontrollieren lässt, erst Recht, ob er einen Beitrag zur Aufklärung der demokratischen Öffentlichkeit leistet. Ob er dazu beiträgt, Gefahren von den Bürgern abzuwehren, ist nicht weniger zweifelhaft. Zweifelhaft ist wohl auch, ob die Informationsmengen überhaupt von irgendeiner Stelle aufklärungsdienlich verarbeitet werden können. Das würde ja einen synthetisierenden Überblick über die Gesamtlage und über das Gesamtwissen erfordern. Ich sehe schon, wie mit einem solchen Ziel immer neue Stufen der Sicherheitsbürokratie begründet werden – bis zur Stufe des „triumphalen Unheils", um hier, wie ich finde, an der richtigen Stelle, die „Dialektik der Aufklärung" zu zitieren. Sicher hingegen scheint mir zu sein, dass die Datenmassen leicht missbraucht werden können – zur Lähmung von Ausschüssen, zur medial potenzierten Skandalisierung wie im Falle Wulff, woran sich nicht nur staatliche Datensammler beteiligen, wie man weiß. Kommt auf uns eine postdemokratisch durchmanipulierte Öffentlichkeit zu, in der – siehe Sloterdijk – von denen, die die Mittel und die Macht dazu haben, Erregungs- und Stressgemeinschaften mobilisiert werden – ein archaischer Mob – , je nachdem, für welche Absichten welche Stimmungsmache gerade benötigt wird? Oder sind wir schon so weit – oder schon darüber hinaus? Ruin, gesellschaftlicher Tod durch Shitstorm, ist keine Fiktion. Das ist nicht lustig.

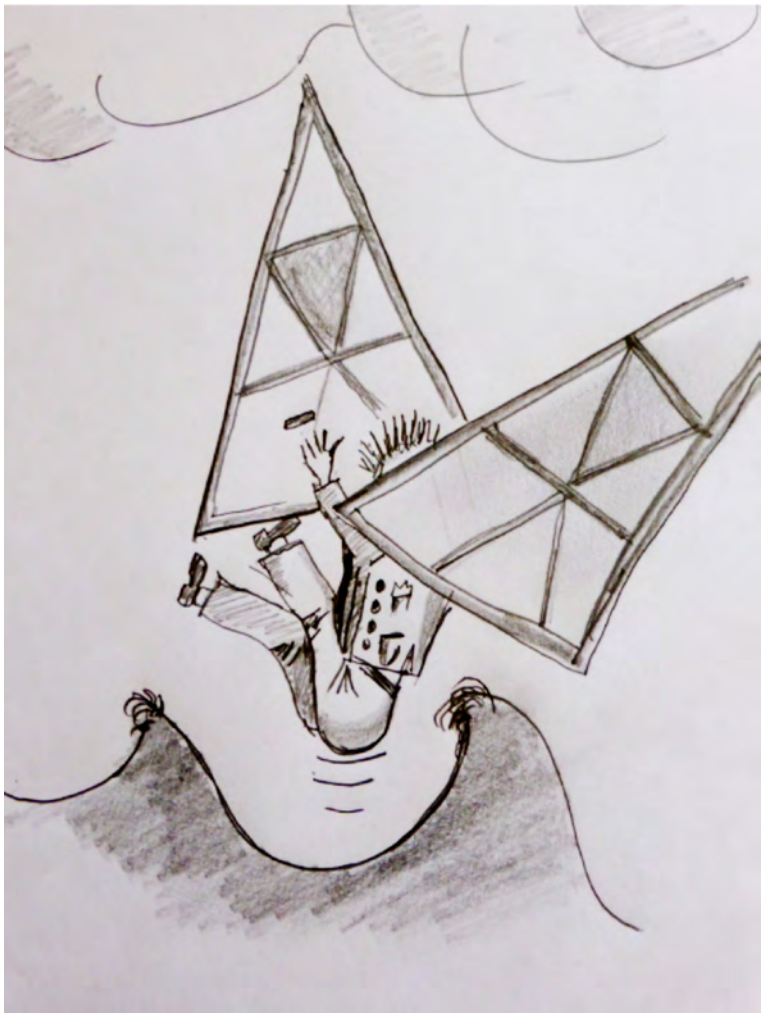
Ich frage an dieser Stelle also: Sind wir mit unserem Verständnis von Demokratietheorie und Demokratiepolitik noch auf der Höhe der Zeit? Müssen wir nicht neu und grundsätzlich analysieren, was aus der Demokratie als Regierungsform, Gesellschaftsform, Lebensform geworden ist und künftig werden kann und muss, welche Risiken und Chancen sich auftun – auch im Hinblick auf die komplizierten und unübersichtlichen politischen und gesellschaftlichen Wechselwirkungen zwischen globaler Digitalisierung, demokratie- und menschenrechtsfeindlichen Strömen und Springfluten, und nicht zuletzt mit den Gefährdungen für Sicherheit, Aufklärung und demokratische Öffentlichkeit.

Aufforderung: Lehrerbildung, Schule, Bildungspolitik

Ich beginne meine Gedanken zu diesem Feld mit einer weiteren kleinen Geschichte. Sie stammt aus meiner eigenen Schulzeit. Es war, vermutlich 1963, im Kunstunterricht. Meinem damaligen Lehrer verdanke ich viel, auch die lebendige Erinnerung an diese Erfahrung. Wir sollten zum Thema „Schneider von Ulm" ein Bild malen. Bekanntlich erging es dem Schneider von Ulm wie vielen Flugpionieren. Er wollte mit einem Fluggerät die Donau überqueren und ist dabei ins Wasser gefallen. Als wir mit unseren Werken fertig waren, wurden alle aufgehängt und Herr Kling besprach ein Blatt nach dem anderen. Was dann kam, war für mich so eindrücklich, dass ich auch nach 50 Jahren mein leider verloren gegangenes Bild nachzeichnen und seine Worte aufschreiben konnte. Hören wir Herrn Kling: „Wir sehen auf deinem Bild den abstürzenden Schneider. Die Flügel, die er als große Dreiecke zusammengezimmert hat, gehorchen ihm nicht mehr, aber man kann noch erkennen, dass er sie wie Flügel zu bewegen versucht hat. Die rechte Hand ist aus der Schlaufe gerutscht. Der linke Arm und das Gesicht sind vom linken Flügel verdeckt, der schon so außer Kontrolle geraten ist, dass er sogar aus dem Bild fällt. Dem Schneider stehen die Haare zu Berge. Für ihn ist das eine große und wichtige Sache. Das

sieht man schon daran, dass er seinen besten Kittel (schwäbisch für Sakko) angezogen hat – mit Einstecktuch. Jetzt reißt es ihn mit dem Hintern voran in die Tiefe. Die Beine wollen noch nicht mit, aber was hilft's. Wie er da in der Luft hängt und die Donau mit einem aufgesperrten Rachen auf ihn wartet! Da fühlt man, wie es ihn gleich mit voller Wucht erwischt. Auch die Wolken drücken. Der Schneider ist noch halb Teil seines Flugapparats – seine Arme und Beine bilden Dreiecke wie die Flügel – und halb, mit seinem Hinterteil, schon in der Donau. Das ist durch den Formkontrast zwischen rund und spitz sehr deutlich! Der Arme hat ja nur Hohn und Spott geerntet. Ich muss gestehen, dass mich Dein Bild auch wirklich zum etwas schadenfrohen Lachen reizt. Aber es weckt auch mein Mitgefühl. Und es ist eine haarsträubende Geschichte, wie man sieht."

Für mich ist das ein Beispiel dafür, was „Erfahrung eines universalistisch orientierten Anerkennungszusammenhangs" im ganz normalen Schulunterricht bedeutet. Herr Kling geht an das Bild mit der achtungsvollen Genauigkeit und Aufmerksamkeit des kunstbegeisterten Betrachters heran. Er beschreibt ohne zu bewerten. Es könnte sich auch um die Arbeit eines etablierten Künstlers handeln. Er erschließt die Komposition und ihre Formensprache ohne Jargon. Er tritt auch als Subjekt in Erscheinung, aber nicht mit der Herablassung des Experten, nicht mit dem machtförmigen Richtigkeitsanspruch einer Orthopädagogik. Vielmehr sucht er das Bild mit den Augen des Schülers zu sehen und lädt dabei zugleich die Schülergruppe dazu ein, das Bild auch mit seinen Augen zu betrachten. Wir nennen diese Haltung und eine solche Kommunikation im Kontext unseres Jenaer Professionalisierungsprogramms „Verstehen zweiter Ordnung".[38] Jeder erkennt sofort, was damit gemeint ist, und warum damit eine für pädagogische Berufe und Erziehung grundlegende Fähigkeit bezeichnet wird. Sie hat die Struktur der „geteilten Intentionaliät". Sie kann und muss gelernt werden. Man kann ja an meinem Beispiel erkennen, wie anspruchsvoll es ist, aber auch,



wie weit man es bringen kann bei der Verbindung von Gemütpräsenz, metakommunikativer Feinfühligkeit und ko-konstruktiver Fachlichkeit. Leider ist der Normalfall im Unterricht ein anderer, und für viele Kinder ist die Erfahrung, so verstanden und anerkannt zu werden, ein seltener Glücksfall. Demütigung dagegen ist alltäglich und allgegenwärtig. Und viele Lehrerinnen und Lehrer bezahlen mit Burnout, wenn sie jahrzehntelang eine wirkliche Verständigung und ein „Verstehen zweiter Ordnung" abwehren und dabei nicht nur das Kind vor sich, sondern auch das Kind in sich ständig wegsperren müssen. Welche Aufgabe fällt uns hier zu – es geht doch hier um eine demokratiepädagogische Fundamentalqualität – und wer macht dafür Ressourcen frei? In der Lehreraus- und -fortbildung gibt es für die Aneignung dieser nicht nur demokratiepädagogisch, sondern überhaupt beruflich grundlegenden

Fähigkeiten kaum Ansätze oder Angebote, ganz zu schweigen von der nachhaltigen Koppelung von Training und Reflexion, die dazu nötig wäre.

Genauso wichtig wäre es, im Gespräch mit den Fachdidaktiken die ko-konstruktiven Potentiale domän-spezifischer Gegenstandskonstitution zu erarbeiten. Die Mathematikdidaktiker Spiegel und Selter[39] haben wunderbar gezeigt, wie das gehen kann. Es geht hier um alle Schulfächer. Respekt und Verständigung sind universelle Qualitäten, und jede geteilte Gegenstandskonstitution enthält eine Vielfalt von aufeinander aufbauenden, miteinander konkurrierenden und einander ergänzenden Praxen des Verstehens und der Verständigung. Anders gesagt: Der „Stoff", den die Schule im Unterricht wie Portionen anerkannt richtigen Wissens und anerkannt wichtiger Kompetenzen bietet und abverlangt, ist eben (nur noch) der Niederschlag, mit Schiller, der Schätze, die „Fleiß und Genie, Vernunft und Erfahrung im langen Alter der Welt endlich heimgebracht haben." (a.a.O., S.134f.) Jeder „Gegenstand" birgt deshalb eigentlich eine Verständigungsgeschichte, ein – oft vergessenes oder verborgenes – ko-konstruktives Vorleben, und jeder „Gegenstand" kann im intentionalen Strom einer „kooperativen Verständigungskultur" als noch unbegriffen und herausfordernd neu belebt – und dann auch „verständnisintensiv" gelernt werden. Demokratiepädagogisch sind dabei zwei Dimensionen von Bedeutung. Zum einen wächst im ko-konstruktiven Zusammenwirken eine Struktur wechselseitig erwarteter und geübter Aufmerksamkeit; das ist die sozial-kognitive Dimension. Zum anderen bildet sich im gleichen Zuge eine geteilte Hinsicht auf die „Welt"; die soziale Beziehung ist welthaltig, und zu den Sachen, den Gegenständen[40] in der geteilten „Welt" gehören auch diejenigen, die wir im Raum des Politischen die „res publica", die gemeinsamen Angelegenheiten, nennen.

Eine vorletzte Bemerkung soll der Schule als ganzer gelten. Besonders bei der Analyse guter Schulen – und zwar Schulen jede Stufe und Form –, wie beim Deutschen Schulpreis – aber auch in dem eben erschienenen Buch „Kinderrecht in die Schule" – erweist sich deren demokratiepädagogische Ausgestaltung des Unterrichts und der Schule insgesamt als tragende Qualität.[41] Gute Schulen sind demokratische Schulen. Im Rahmen der Ganztags-Programme, wie sie von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung[42] initiiert und vorangetrieben worden sind, ist deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Experten über die Schule hinaus und in der Perspektive die Einbettung von Schulen in „integrierte kommunale Bildungslandschaften" auch demokratiepädagogisch große Bedeutung hat. Die Schule rückt stärker in den Horizont der Zivilgesellschaft und ihrer Handlungsformen, Themen und Organisationen. Es ist gut, dass es inzwischen, nicht zuletzt durch Wolfgang Edelsteins theoretisch-idealistischen Weitblick, sondern auch dank seiner realpolitischen Hartnäckigkeit, einen „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik gibt sowie sehr genaue Merkmalskataloge, Manuale, Checklisten und Praxishilfen, die eine systematische und differentielle Selbstevaluation ermöglichen und ein breites Band anwendungserprobter Werkzeuge bieten.[43] Es fehlt also nicht an gut zugänglichen, tragfähigen und passgenauen Angeboten für das Studium und die praktische Erprobung und Verwirklichung der Demokratiepädagogik, man kann sagen, für jedes Anspruchs- und Kompetenzniveau. Anfänge und Verbesserungen sind zu jeder Zeit und in jeder Situation möglich. Das ist ein Ergebnis der gemeinsamen Arbeit, das sich sehen lassen kann.

Wenn man Demokratie freilich als eine universelle Qualität und Gestaltungsaufgabe betrachtet, als einen Anspruch, der unserem Leben und Lernen, unseren gesellschaftlichen und kulturellen Praxen, den staatlichen und überstaatlichen Institutionen, Richtung und humanen Grund geben soll, dann wird man nicht damit zufrieden sein können, wenn da und dort Inseln oder Nischen demokratischer Menschenfreundlichkeit zu finden sind – auch

wenn jede noch so kleine Verbesserung und gerade die im Alltag allzu oft alleingelassenen Streiterinnen und Streiter für Demokratie unsere Unterstützung und unseren Respekt verdienen. Insgesamt ist der Anspruch der Demokratiepädagogik aber zugleich differentiell – und eben auch: holistisch. Im Hinblick auf die Schule möchte ich deshalb an dieser Stelle einen empirisch und theoretisch vielfach untermauerten Befund noch einmal hervorheben: Auch Schulen vergleichbar hoher demokratiepädagogischer Qualität unterscheiden sich im Hinblick auf die je besondere Konstellation ihrer Gremien, ihrer Themen, ihrer Projekte und Trainingsangebote sehr stark voneinander. Schuldemokratie ist keine Blaupause. Alle Schulen sind anders als alle anderen. Schulen, gerade gute und entwicklungsstarke Schulen, bilden „Dispositive" aus, um einen Begriff aus der Kultursoziologie aufzugreifen, Gesamtkonstellationen, in denen die besonderen internen und externen Erwartungen, Erfahrungsfelder und Probleme zu einer individuellen kulturellen Praxis verarbeitet werden.[44]

Wenn man etwa die Gesamtschule Bremen Ost, in der die Deutsche Kammerphilharmonie ihren Sitz hat, mit der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim oder der IGS Franz'sches Feld in Braunschweig vergleicht oder mit dem Gymnasium in Neckartenzlingen oder der Grund- Haupt- und Werkrealschule in Altingen – oder die Wartburg-Grundschule in Münster mit der Geschwister-Scholl-Schule in Hindelang oder der Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund – dann wird man erneut staunend belehrt über Vielfalt auf höchstem Niveau.[45] Ich wünschte mir, dass wir nicht nur eine deskriptive Sammlung von Beispielen aufbauen, sondern deren Dispositive herauspräparieren – die kulturprägende Konfiguration von Lebenswelt und Lebensgefühl, wissenschaftlicher Erkenntnis, Handlungsoptionen und utopischen Potentialen. Dabei könnte so etwas sichtbar werden wie demokratiepädagogische Metakriterien. Für den sozio-kulturellen Herkunftsstatus von Kindern ist bekanntlich die Zahl der Bücher zu Hause ein guter Indikator. Ein demokratiepädagogischer „Schnelltest" wäre äußerst nützlich. Wir haben über 30.000 Schulen.

****

Ich frage zum Schluss mit Schiller: „Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik?" Ich habe versucht, diese Frage im Durchgang durch einige pädagogische und politische Felder zu beleuchten und Fragen zu formulieren. Zu diesen Fragen gehört auch die Frage, wie politisch denn die Demokratiepädagogik ist, die Frage, ob und wie die DeGeDe bildungspolitisch ihre Stimme erheben müsste. Themen gibt es genug. Dürfen wir schweigen, wenn 15 Jahre nach dem „PISA-Schock" die herkunftsbedingten Ungerechtigkeiten noch immer skandalös groß sind? Dürfen wir schweigen, wenn Kindern von Flüchtlingen oder Asylbewerbern das Recht auf Bildung faktisch vorenthalten wird? Dürfen wir schweigen, wenn Politiker und Verbände wieder nach Kopfnoten rufen? Dürfen wir schweigen, wenn die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern von einem wirklichen Berufsstudium noch immer so weit entfernt ist wie ein zugeschweißtes Kochbuch vom Essen? Zu den Absurditäten unserer professionellen Wirklichkeit gehört auch, dass zwischen dem Mainstream der Schul- und Bildungsforschung einerseits und den verschiedene praxisnahen, äußerst erkentnnisreichen und publizistisch breit dokumentierten Programmen wie dem Schulpreis, Demokratisch Handeln, Demokratiepädagogik, Ganztag, die Grenzübergänge fast komplett verschlossen zu sein scheinen.[46] Ist das Aufklärung, öffentlicher Gebrauch der Vernunft?[47] Woran liegt es, dass die Versuche, für demokratiepädagogische Arbeit Ressourcen zu bekommen, die in einem auch nur annähernd ernstzunehmenden Verhältnis zur Bedeutung der Aufgabe, zur Größe des Schulwesens oder dem Umfang der Bildungsausgaben stehen, seit einem Vierteljahrhundert einer beschämenden Bettelei gleichen – beschämend nicht für die Bettelleute,

wohlgemerkt. Eine Art Armutspädagogik. Sind wir nicht empört genug? Fehlt uns der Mut – oder gar die Wut?

Ganz zum Schluss jedoch möchte ich nun doch ein wenig akademisches Festreden-Pathos auf die Bühne bitten. Die berühmteste und für mich unüberbotene Bestimmung von Demokratie ist von Abraham Lincoln am 19. November 1863 formuliert worden: Governmemt of the people, by the people, for the people.[48] Regierung des Volkes durch das Volk für das Volk. Ich übertrage Lincolns geniale Wendung auf die Demokratiepädagogik. Demnach lautet die Frage, die wir uns stellen sollten: Was ist das, eine Pädagogik der Demokratie, durch Demokratie, für Demokratie?

aus: Rede auf der Festveranstaltung: „Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie" am 21. November 2014 anlässlich des 85. Geburtstages von Wolfgang Edelstein, www.DeGeDe.de (01.01.2016)

Endnoten

1. Berlin, 21. November 2014. Festrede bei der Tagung: Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie anlässlich des 85. Geburtstags von Wolfgang Edelstein am 21. und 22. November 2014 in Berlin. Der Text wurde für den Druck überarbeitet.

2. Peter Fauser: Was ist C-Dur? Eine Laudatio für Wolfgang Edelstein zum 75. Geburtstag. In: Reden zum 75. Geburtstag. 14. Juni 2004, Berlin: Privatdruck. S. 9-25. (2004). Wiederabdruck in: Neue Sammlung 44 (2004), H. 4, S. 555-567.

3. Ich zitiere im folgenden nach: Friedrich Schiller: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte. Die akademische Antrittsrede von 1789. Hrsg. von Volker Wahl. Jena: Bussert &Partner 1996. Der Text von Schiller ist dort als ein faksimiliertes Reprint aus der Vierteljahresschrift Der Teutsche Merkur 1789 (Viertes Vierteljahr, S. 105-135) wiedergegeben und wird im Folgenden nach den dortigen Seitenzahlen zitiert. Schiller hielt seine Antrittsvorlesung am 26. Mai 1789, der – um den ganzen ausführlichen zweiten Teil zur „Universalgeschichte" von Schiller für den Druck ausgearbeitet wurde. Vgl. dazu Volker Wahl, ebd., S. I ff.

4. „Auf den Flügeln der Einbildungskraft verläßt der Mensch die engen Schranken der Gegenwart, in welche die bloße Thierheit sich einschließt, um vorwärts nach einer unbeschränkten Zukunft zu streben; aber indem vor seiner schwindelnden Imagination das Unendliche aufgeht, hat sein Herz noch nicht aufgehört im Einzelnen zu leben, und dem Augenblick zu dienen. Mitten in seiner Thierheit überrascht ihn der Trieb zum Absoluten..." (S. 98) Auch nach zweihundert Jahren spürt man unmittelbar das geistige Feuer der großen Idee. Ihr Kern ist die zugleich politische und pädagogische Vision, dass durch die Kultivierung der Einbildungskraft, eben durch die „ästhetische Erziehung des Menschen", vom Boden der Kunst aus ein Freiheitsprogramm zu verwirklichen wäre. Und dass es gelingen könnte, durch eine solche Entfaltung des schöpferischen, kreativen Vermögens den rohen Kräften der Natur und ebenso der politischen Gewalt die Zügel der Humanität anzulegen, durch das Schöne zum Guten zu kommen. Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. (1793/1794) Zitiert nach der 2004 erschienenen Ausgabe in der Reclam-Universal-Bibliothek (Nr.18062). Stuttgart 2004.

5. www.imaginata.de

6. Elativ: Nicht einfach „die beste Welt", auch nicht „die beste aller Welten", sondern „die absolut beste aller Welten die je ein Gott hätte zu schaffen vermocht" (P.F).

7. http://de.wikipedia.org/wiki/Was_hei%C3%9Ft_und_zu_welchem_Ende_studiert_man_Universalgeschichte%3F. Letzter Abruf 24.11. 2014, 18:22 Uhr.

8. Wolfgang Edelstein/ Peter Fauser: Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: 2001, BLK; Peter Fauser: Wo sind die Demokraten? Was die Praxis bietet und was sie braucht. In: RAA Berlin (Hrsg.): Für Demokratie – Gegen Gewalt. Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus. Dokumentation des Kongresses der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 3. bis 5. Mai 2001 in Berlin. Berlin: Eigendruck, S. 13-21.

9. „Magdeburger Manifest". In: Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts. 2007, S. 200f. Dort auch „Definitionsversuche für Demokratiepädagogik von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Ebd. S. 201ff.

10. Peter Fauser: Demokratiepädagogik oder Politische Bildung? In: kursiv 1/2004, S. 44-48; Gottfried Breit: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen. In: POLIS 3/2003; Peter Massing/ Klaus-Bernhard Roy (Hrsg.): Politik, Politische Bildung, Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit. Schwalbach/Ts. 2005. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – ein Katalog, hg. v. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg, Potsdam 2010; Wolfgang Beutel/ Peter Fauser/ Helmolt Rademacher: Demokratiepädagogik, in: dies. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik (= Jahrbuch Demokratiepädagogik 1), Schwalbach a.T. 2012.

11. Krappmann, L.: Das Menschenrecht der Kinder auf Bildung und die Politik. In: Jahrbuch 2012 (Anm. 9), S. 52-65.

12. Gerhard Himmelmann/ Dirk Lange (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden 2005; Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln". Schwalbach 2013.

13. Gerhard Himmelmann: Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. 2001.

14. Peter Fauser/ Manfred Prenzel/ Michael Schratz (Hrsg.): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006, Seelze-Velber 2007 ff. Peter Fauser/ Jana Thiele: Was für Schulen! Was gute Schulen unterscheidet und was sie miteinander verbindet. In: Peter Fauser/ Manfred Prenzel/ Michael Schratz (Hrsg.): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 2010, S. 9-34. Wolfgang Edelstein/ Lothar Krappmann/ Sonja Student (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach 2014.

15. Edelstein/ Fauser 2001 (Anm. 9). S. bes. Wolfgang Edelstein: Demokratiepädagogik und Schulreform (Hrsg. Wolfgang Beutel, Kurt Edler und Helmolt Rademacher). Schwalbach 2014.

16. Michael Tomasello: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M. 2006; ders.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M. 2009; ders.: Warum wir kooperieren. (edition unseld 36) Berlin 2010.

17. Jürgen Habermas: Bohrungen an der Quelle des objektiven Geistes. Hegel-Preis für Michael Tomasello. In: Ders.: Im Sog der Technokratie (Kleine Politische Schriften XII), Berlin 2013, S. 166-173. Hier S. 171

18. Auf die normativen Fragen, die damit aufgeworfen sind („Ist der Mensch eigentlich von Natur aus demokratisch"?), kann ich hier nicht eingehen.

19. Thomas Fuchs: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2008.

20. Ein Schlüsselaufsatz zum Zugang ist Andreas Reckwitz: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282–301.

21. Hartmut Rosa: Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik. Berlin 2012, 2. Aufl. 2013.

22. Charles Taylor: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 1233). Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996 (Originaltitel: Sources of the Self. The Making of the Modern Identity, 1992.

23. Als Einstiegstexte finde ich vorzüglich geeignet: Martha C. Nussbaum: Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam 2002.

24. Jürgen Habermas: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt am Main 1996.

25. Peter Fauser: Eine demokratische Schule? Die Universitätsschule Jena in ihrer Weimarer Gründungszeit. Versuch einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse ihrer Praxis. In: Fauser, Peter/ John, Jürgen/ Stutz, Rüdiger (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart 2012, S. 161-226. Peter Fauser: Begeisterung für Demokratie. Lernen, Schulentwicklung und Demokratiepädagogik. In: Wolfgang Beutel/ Peter Fauser (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ Schwalbach/Ts. 2013, S. 132-162. Peter Fauser: „Pädagogische Reform“ – Zu einem Bewegungsbegriff der Moderne und seiner Aktualität in Theorie und Praxis schulpädagogischer Programme. In: Peter Fauser/ Wolfgang Beutel und Jürgen John: Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Seelze-Velber 2013, S. 20-56.

26. Alexis de Tocqueville: Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart: Reclam 1985/ 2006.

27. Tim B. Müller: Nach dem Ersten Weltkrieg. Lebensversuche moderner Demokratien. (Hamburger Edition) Hamburg 2014, S. 24 f.

28. Zum Folgenden bes. Hubertus Buchstein, Dirk Jörke: Das Unbehagen an der Demokratietheorie. In: Leviathan. Zf. für Sozialwissenschaften 31 (2003), S. 470-49. Hier wird die historische Ambivalenz des Demokratiebegriffs einerseits beleuchtet – dessen Emanzipation und Aufklärungsversprechen von der Politikwissenschaft wie seine aktuelle Bedrängnis durch Entkoppelung von „Demos“ (im Sinne von Volk) und damit des gegenwärtigen – als „realpolitisch“ begründetenVersuchs einer strengen Koppelung an Output. Plädiert wird für einen dynamischeren Demokratiebegriff, als er politikwissenschaftlich üblich ist , und damit für Zivilgesellschaft und gegen Output-Politiktheorie. (Für diesen Hinweis danke ich Wolfgang Beutel.) Colin Crouch: Postdemokratie, Frankfurt a.M. 2008 (Originaltitel: Postdemocrazia, Roma-Bari 2003); ders.: Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus. Postdemokratie II, Frankfurt a.M. 2011; Michael Hardt/ Antonio Negri: Demokratie! Wofür wir kämpfen. Frankfurt a.M. 2013; Otfried Höffe: Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München 1999, 22002; ders.: Ist die Demokratie Zukunftsfähig? Über moderne Politik, München 2009; Axel Honneth: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M. 1992; Richard Rorty: Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie, in: ders. (Hg.): Solidarität oder Objektivität?, Stuttgart 1988, S. 82-125. Peter Sloterdijk: Streß und Freiheit, Berlin 2011. Peter Graf Kielmannsegg: Die Grammatik der Freiheit. Acht Versuche über den Verfassungsstaat. Baden-Baden 2013.

29. Höffe, a.a.O. (Anm. 28), S. 9, S. 11.

30. Sloterdijk 2001. S. Anm. 27. Sloterdijk ziehe ich hier nicht als Gewährsmann für eine umfassende Analyse der Globalisierung heran, sondern als Beispiel für eine provozierende Zuspitzung der Folgen und Nebenfolgen der Digitalisierung.

31. Dirk Jörke: Theorien der Demokratie. In: Wochenschau 65 (Sonderausgabe „Demokratiepädagogik“ Juni/ Juli 2014), S. 10-15.

32. Für wichtige Hinweise zu diesem Abschnitt danke ich Mario Förster.

33. Gero Neugebauer: Einfach war gestern. Zur Strukturierung der politischen Realität in einer modernen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 57 (2010) H. 44, S. 3–9.

34. Andreas Zick/ Anna Klein: Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn 2014

35. Die Ringvorlesung ist online einsehbar: http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=25080

36. Barbara John (Hrsg.): Unsere Wunden kann die Zeit nicht heilen. Was der NSU-Terror für die Opfer und Angehörigen bedeutet. In Zusammenarbeit mit Vera Gaserow und Taha Kahya. (Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe 1515). Bonn 2104

37. Nur beispielhaft nenne ich Glenn Greenwald: Die globale Überwachung. Der Fall Snowden, die amerikanischen Geheimdienste und die Folgen. München 2014.

38. Im „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität" wurde ein Professionalisierungsansatz konzipiert, in der Lehreraus- und -fortbildung erprobt, evaluiert und entfaltet, dessen Ziel es ist, „Verstehen zweiter Ordnung" zum Teil der pädagogischen Berufsroutine werden zu lassen. In zehn Jahren konnten dabei über 120 Lehrpersonen ein Zertifikat als „Berater/innen" für „Verständnisintensives Lernen" und rund 25 als Trainer/innen für Verständnisintensives Lernen erwerben. Die Arbeit findet jetzt einen systematischen Niederschlag in einem Handbuch: Peter Fauser/ Friederike Heller/ Ute Waldenburger (Hrsg.): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Klett-Kallmeyer, Seelze-Velber 2015. Kontakt und nähere Informationen beim Verein Verständnisintensives Lernen: http://www.verstehenlernen.de/

39. Christoph Selter/ Hartmut Spiegel: Kinder und Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten. 7. Aufl. Seelze-Velber 2003. S. auch Peter Fauser: Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Hubert Sowa/ Alexander Glas/ Monika Miller (Hrsg.): Bildung der Imagination (Band 2): Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2013, S. 61-98.

40. Tomasello: „ ...Menschen (sind) die einzigen Wesen auf diesem Planeten, die die Welt anhand verschiedener potentieller Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand konzeptualisieren, (wobei dies) ... einen Gegenstand voraussetzt, auf den wir uns gemeinsam konzentrieren und von dem wir wissen, dass wir ihn teilen, ihn aber auch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten." (a.a.O. (2009), S. 364

41. S. Anm. 13

42. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung bietet eine Fülle von Befunden, Konzeptdarstellungen, Erfahrungsberichten, Anregungen: https://www.dkjs.de/themen/schulerfolg-ganztagsschule/ (letzter Abruf 26. 11. 2014)

43. Exemplarisch: Gerhard de Haan/ Wolfgang Edelstein/ Angelika Eikel (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität fördern. Weinheim 2007; LISUM (Hrsg.): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – ein Katalog. Ludwigsfelde 2010. S. besonders auch das Jahrbuch Demokratiepädagogik, das seit 2011 zweijährlich erscheint. Schwalbach 2011 ff.

44. Helmut Fend: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78 (1986) H. 3, S. S. 275–293. Peter Fauser: Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 5–25.

45. Das sind Preisträger-Schulen des Deutschen Schulpreises. Der Deutsche Schulpreis wurde nach dem Tode von Robert Bosch jr. 2004 auf Anregung von Peter Fauser und Christoph Walter von der Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart und der Heidehof Stiftung, Stuttgart, eingerichtet und in Medienpartnerschaft mit ZDF, ARD und stern seit 2006 achtmal ausgeschrieben. Insgesamt haben sich weit über 1.000 Schulen beworben. Der Jury und der begleitenden Expertengruppe gehören Wissenschaftler und Praktiker unterschiedlicher pädagogischer Provenienz an – reformpraktisch orientierte Entwicklungsträger ebenso wie Bildungsforscher und Vertreter aller Schularten. Der Deutsche Schulpreis gilt als wichtigste und am höchsten angesehene Auszeichnung für Schulqualität. Seine Qualitätskriterien bilden einen fachlichen Konsens über die verschiedenen schulpädagogischen Richtungen hinweg ab. S. Anm. 13

46. Diese Programme kommen in den wichtigsten Mainstream-Zeitschriften der Erziehungswissenschaft praktisch nicht vor; die entsprechenden Publikationen werden folglich dort auch so gut wie nie zitiert.

47. Klaus-Jürgen Tillmann hat bei unserer Jenaer Tagung „Praxis und Verständigung“ im November 2013 einen Vortrag über die Frage: „Bildungsforschung als Aufklärung?“ gehalten. Seine Antwort ist mehr als ernüchternd. Der Text erscheint im kommenden Jahr in einem Tagungsband unter dem Titel „Praxis und Verständigung“. Wie wenig die demokratiepädagogische Aufgabe öffentlich wahrgenommen wird, dafür bietet das kürzlich erschienene stern-Extraheft über „Schule&Erziehung“ ein Beispiel. Das Heft steht in enger Verbindung mit dem Deutschen Schulpreis. Obwohl gerade die Schulen, die hier ausgezeichnet worden sind, fast durchweg eine auch besonders gute demokratiepädagogische Kultur ausgebildet haben – und auch darüber berichten – spielt dieses Thema in dem ansonsten sehr gelungenen Heft keine Rolle – weder bei der Darstellung der Qualitätsbereiche („sechs Gebote für eine gute Schule“ genannt, S. 20f.), noch beim „Schul-Abc“, S. 48f. „Demokratie“ kommt nicht vor!

48. Diese Worte sind in den Rand eines Bodenteppichs im Oval Office eingewirkt, und wenn dies eine Traumszene wäre, würde ich fragen: Ist es etwas, worauf wir stehen – oder was am Boden liegt und mit Füßen getreten wird? S. de.wikipedia.org/wiki/Gettysburg_Address

Kinderrechte

Lothar Krappmann

Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt

Demokratie wird getragen von Bürgern, die sich eine Meinung bilden und für diese eintreten; von Bürgern, die Meinungen anderer achten und nach argumentativen statt gewaltsamen Wegen des Ausgleiches suchen, wenn es Widersprüche und Unvereinbarkeiten gibt. Die Bürger wollen, dass Interessen, Ziele und Konfliktlösungen an Prinzipien von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit gemessen werden und diese Prinzipien in unveränderlichen Situationen immer wieder neu konkretisiert werden. Zugleich wird den Bürgern die Bereitschaft abverlangt, Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren, solange diese nicht den konstitutiven Grundlagen des Gemeinwesens widersprechen. Minderheiten sind vor Konsequenzen zu schützen, die ihre Identität verletzen würden.

Die Fähigkeiten und Einstellungen, über die Bürger eines demokratischen Gemeinwesens verfügen können müssen, werden in Entwicklungs-, Sozialisations- und Unterrichtsprozessen ausgebildet. Ihre Grundlage wird in entscheidender Weise in Kindheit und Jugend gelegt. Es wäre widersinnig, junge Menschen zum ersten Mal mit der Volljährigkeit oder bei der ersten Beteiligung an einer Wahl mit der Aufgabe zu konfrontieren, eine wohlüberlegte Entscheidung zu Zukunftsfragen des Gemeinwesens zu treffen. Zudem würde das Gemeinwesen verkümmern, wenn das bürgerliche Engagement sich auf Wahlakte reduzieren würde, die lediglich im Abstand von Jahren stattfinden.

Viele von dem Gemeinwohl dienenden Handlungen sind ohnehin nicht an Altersgrenzen gebunden, sondern rechnen mit der Mitwirkung auch der jüngeren Menschen, von Kindern und Jugendlichen: Übernahme von Aufgaben für Jüngere, Hilfeleistungen in der Nachbarschaft, Beseitigung von Risiken, Vorschläge zur Erleichterung gemeinsamen Lebens und Arbeitens. Daher können Schulen, Tagesstätten für Kinder und lokale Gemeinden vielerlei Nutzen aus der Berücksichtigung von Meinungen und Vorschlägen der Kinder ziehen.

Es gibt sogar Bereiche, in denen eine wünschenswerte Entwicklung des Gemeinwesens nur gesichert werden kann, wenn Kinder und Jugendliche sich aktiv beteiligen. Dies betrifft zum Beispiel die Überwindung von Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung von Minderheiten, die nicht erst im Erwachsenenalter, sondern bereits bei Kindern und Jugendlichen auftreten und nur gemeinsam mit ihnen bekämpft werden können. Denn es gibt Gruppen unter den Heranwachsenden, die sich für Ziele einsetzen, die einem menschenfreundlichen, demokratisch geregelten Zusammenleben zuwiderlaufen. Wenn Kinder und Jugendliche in solche Aufgaben einbezogen werden, stellt sich schnell heraus, dass sie nicht nur in ihrer Entwicklung zu fördernde und bildungsbedürftige junge Menschen sind, die zu versorgen und zu beschützen sind. Sie erweisen sich als aktiv Mithandelnde; sie entwickeln eigene Ideen und Vorschläge, präsentieren ihre Ansprüche, setzen sich aber auch für gemeinsame Interessen ein. Sie bedürfen der Herausforderung ihrer Fähigkeiten und wollen in Auseinandersetzungen und Entscheidungen einbezogen werden, zumal wenn die zu behandelnden Themen und Konflikte auch sie betreffen und ihr jetziges und zukünftiges Leben bestimmen.

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, die in Deutschland seit 1992 in Kraft ist, sichert Kindern (gemeint sind junge Menschen bis zum Alter von 18 Jahren) das Recht zu, gemäß ihren sich entwickelnden Fähigkeiten aktiv an der Gestaltung ihres eigenen Lebens und des Lebens der Gemeinschaft beteiligt zu werden (Artikel 12 der Konvention). Es gibt neben dem Grundgesetz kein Dokument vergleichbarer Bedeutung für die rechtliche, soziale und kulturelle Stellung von Kindern in Deutschland. Die Kinderrechtskonvention verdeutlicht, wie die Menschenrechte, die mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 allen Menschen zugesichert wurden, für Kinder im Blick auf ihre Lebenssituation und Entwicklungsbedürfnisse umgesetzt werden müssen.

Die Konvention entwirft das Bild eines Kindes, dem die Würde des Menschen in gleicher Weise zukommt wie jedem anderen Menschen. Dass dieses Kind noch nicht alle Rechte selber ausüben kann, rechtfertigt nicht, es als bloßes Objekt noch so wohlmeinender Maßnahmen zu behandeln. Die Konvention bestätige, dass es Plicht der Eltern ist, ihre Kinder zu beraten und anzuleiten, aber fügt hinzu, dass Eltern stets die Rechte des Kindes im Auge behalten müssen und das Kind an Entscheidungsprozessen zu beteiligen haben, soweit es nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes möglich ist (Artikel 5). Ohne Zweifel gilt dies auch für Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, die an den Entwicklungs- und Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen entscheidenden Anteil haben. Die Formulierung „nach Alter und Entwicklungsstand“ ist nicht restriktiv auszulegen, denn ein Kind kann sich nur entwickeln, wenn Fähigkeiten herausgefordert werden und Verantwortlichkeit zugemutet wird.

Die Konvention ist nicht ein weiterer Appell, wie letztlich auch die ehrwürdige Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, sondern sie ist durch die Ratifikation durch den Bundestag zum verbindlichverpflichtenden Völkerrecht in der Bundesrepublik und in allen weiteren Staaten geworden, die der Konvention formell beigetreten sind. Durch den Beitritt zur Konvention verpflichten sich die Vertragsstaaten, die gesetzgeberischen, administrativen und finanziellen Maßnahmen zu ergreifen, die nötig sind, um die Rechte des Kindes lebenspraktische Wirklichkeit werden zu lassen (Artikel 4).

Der verbindliche Auftrag, Kinder in allen Einrichtungen, die ihre Entwicklung, ihre Bildung und Ausbildung sowie ihre Lebensmöglichkeiten bestimmen, an der Gestaltung dieser Einrichtungen zu beteiligen, legt das Fundament für alle demokratiepädagogischen Vorhaben. Diese Unterrichtseinheiten und Projekte können es nicht dabei belassen, nur Wissen zu vermitteln, so nötig dies auch ist. Immer schon haben Pädagogen darauf gedrängt, die Grundlagen menschlichen Zusammenlebens und somit die Menschen- und Kinderrechte den Kindern durch die Art, in der Schule gemeinsam zu lernen und zu leben, erfahrbar zu machen. Dieser Schritt erfordere, Kinder und Jugendliche in die Verantwortung für die Bildungseinrichtungen und alle Vorgänge in ihnen, die Kinder betreffen, mit einzubeziehen – nach Maßgabe ihres „Alters und Entwicklungsstandes“, aber ohne Bevormundung und Misstrauen. Es gibt überzeugende Beispiele für solche Unterrichtseinheiten und Projek te, wie dies zum Beispiel das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ demonstriert hat. Als besonders überzeugend kann dabei der Klassenrat erwähnt werden, den Kinder und ihre Lehrer in vielen Programmschulen eingerichtet haben. Er wurde zum Ort, an dem Kinder und Lehrer über alltägliche Probleme, aber auch über grundlegende Fragen sprechen und Beschlüsse fassen. Mit dem Auslaufen dieser Programme verschwanden leider viele dieser Projekte, weil sie als zeitweilige Zusatzleistungen und nicht als Substanz gemeinsamen Lernens und Sich-Entwickelns begriffen wurden.

Dies verkennt die Pflichten, die die Bundesrepublik, ihre Länder und Gemeinden mit ihrem Beitritt zur Kinderrechtskonvention übernommen haben. Diesen Pflichten können sich die in Bildungsangelegenheiten selbstständig handelnden Länder nicht entziehen, wie sie in einer gemeinsamen Erklärung zu den Kinderrechten im Jahr 2006 grundsätzlich anerkannt haben. Das Gebot, Kinder und Jugendliche an Schulangelegenheiten zu beteiligen, verlangt jedoch mehr als Projekte, die von aufgeschlossenen Lehrern durchgeführt werden. Es verlangt eine Schulstruktur, die die Mitwirkung der Kinder nicht nur als freiwilliges Projekt aufnimmt, sondern sie zu einem festen Bestandteil der Arbeit der Einrichtungen macht. Kinder sind nicht Zöglinge, sind nicht bloßer Nutzer einer Anstalt. Sie sind nicht Kunden, sondern aktiv am Leben der Einrichtung Beteiligte. Dies gilt im Übrigen auch für Kindertagesstätten, in denen ebenfalls Beispiele für gelingende Einbeziehung von Kindern, sogar von Kindern im Vorschulalter, in gemeinsame Tätigkeiten von Erziehern und Kindern zu finden sind. Diese Vorstellung löst vielfach Abwehr und sogar Ängste aus, obwohl seit Langem bekannt ist, dass Bildungsprozesse nur mit den Kindern erfolgreich sind. Eigentlich kann niemand mehr glauben, man könne Kindern etwas „eintrichtern". Lernen und Entwicklung sind dialogische Prozesse. Es sei daran erinnert, dass die Konvention nicht sagt, Kinder sollten bei Entscheidungen das letzte Wort haben, sondern s.ie verlangt, dass das Wohl des Kindes „ein Gesichtspunkt [ist], der vorrangig zu berücksichtigen ist" (Artikel 3). Im englischen Originaltext steht an Stelle des deutschen Begriffs „Kindeswohl" der noch stärkere Ausdruck „best interests of the child".

Ihre Meinungen und Interessen sollen Kinder selber vortragen können, so bald sie es vermögen. Die Konvention verpflichtet den Staat und seine Einrichtungen, die Meinungen und Interessen der Kinder „angemessen und entspre chend [ihrem] Alter und [ihrer] Reife"zu berücksichtigen (Artikel 12). Für das Wort „berücksichtigen" verwendet der verbindliche englische Vertragstext eine Formulierung, die wiederum noch deutlicher macht, was gemeint ist: Dort steht, der Meinung der Kinder sei due weight, „gebührendes Gewicht" zu geben. Weil der Text auf Alter und Reife verweist, haben kritische Befürworter der Kinderrechte befürchtet, diese Formulierung böte eine Handhabe, Kinder aus Entscheidungsprozessen herauszuhalten, weil ihnen Unreife vorgehalten werden könne. Jedoch kann man gerade in dieser Formulierung ein demokratiepädagogisches Potential erkennen. Nur in besonderen Fällen gesteht ein demokratisches Gemeinwesen einer Teilgruppe zu, über sie betreffende Angelegenheiten autonom zu entscheiden. Einer Demokratie entspricht, dass alle ihre Meinung einbringen können und dass diese Meinungen gehört und bedacht werden und in die Entscheidungsprozesse einfließen. Die Kinderrechtskonvention bindet die Kinder ein und macht sie nicht zum autonomen Souverän.

In Artikel 3 der Konvention wird besonders klar, dass den Kindern dieses Recht auf Beteiligung bei Maßnahmen aller Art zusteht, denn er verlangt die Berücksichtigung ihrer Meinungen und Interessen bei allen Handlungen „gleichviel, ob sie von öffentlichen und privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden". Bildungsstätten gehören zweifellos dazu.

Ein Recht auf Gehör, wie es die Konvention in Artikel 12 benennt, erweckt den Eindruck, ein einseitiger Vorgang zu sein. Gerichte haben jedoch klargestellt, dass ein Recht auf Gehör das Recht auf eine Antwort einschließt. Diese Klärung ist notwendig, denn eine oft von Kindern vorgebrachte Klage ist, dass sie auf ihre Fragen und Vorschläge keine Antwort erhalten. Oft werden weder eine Entscheidung noch deren Begründung mitgeteilt. Wenn es jedoch keine Rückmeldung gibt, fehle der Ansatzpunkt, um Erläuterungen zu verlangen und Rückfragen zu stellen. Ohne Rückmeldung bleibt Kindern

unklar, ob ihre Äußerungen überhaupt zur Kenntnis genommen und berücksichtigt wurden. Manchmal bleibt diese Rückmeldung sogar aus, wenn nach den Vorschlägen der Kinder verfahren wurde, wie Kinder berichten. Das ist erniedrigend und verletzt die Würde des Kindes.

Auf einen Punkt muss dringend noch aufmerksam gemacht werden. Es ge nügt nicht, Kinder bei irgendeiner Gelegenheit aufzufordern, nun „einmal selber ihre Meinung zu sagen". Damit Kinder sinnvoll und mit Einfluss an der Gestaltung von Unterricht und Schulleben mitwirken können, benötigen sie Zugang zu den relevanten Informationen und müssen Abläufe durchschauen können. Sie müssen sich vorbereiten können. Es muss ihnen auch möglich sein, den Vorgang nachträglich zu kommentieren und Ergebnisse, die nicht befriedigen, zu kritisieren und vielleicht neu zu verhandeln. Es geht nicht um punktuelles Gehör, sondern um dauerhafte Einbindung der Kinder. Nur dann können sie die Zusammenhänge überschauen, in deren Rahmen sie sich äußern, und sinnvoll agieren. Eine Schule, die sich vornimmt, Beteiligung der Kinder zu verwirklichen, muss sich daher als Schule mit den Kindern und nicht nur als Schule für die Kinder verstehen. In dieser Schule mit Kindern werden die Kinder sehr viel darüber lernen, wie man demokratische Entscheidungsprozesse beeinflusst. So werden sie lernen, dass man sich gut informieren muss; sie werden wahrnehmen, dass es andere und möglicherweise entgegengesetzte Meinungen gibt; sie werden sich Gründe erarbeiten müssen, mit denen man anderen klar machen kann, dass der eigene Vorschlag hilfreicher ist als ein konkurrierender. Kinder werden, nicht anders als Erwachsene, manches Mal auch erkennen und anerkennen, dass sie einen wichtigen Gesichtspunkt außer acht gelassen haben.

Öfters werden sie erleben, dass ihre Vorschläge berücksichtigt werden oder wenigstens in die Entscheidung einfließen, und werden sich bestätigt fühlen. In anderen Fällen werden sie feststellen, dass sie sich mit ihren Argumenten nicht durchsetzen konnten, und es gegebenenfalls erneut versuchen. Dies sind wichtige Erfahrungen, die die lebenspraktische Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden fördert. Sie müssen einzuschätzen lernen, wann man für seine Meinung weiterhin eintreten muss und nicht aufgeben sollte, aber auch, wann man eine gefällte Entscheidung akzeptieren muss.

Kinder und Jugendliche werden merken, dass sich nicht alle Mitschüler an diesen Bemühungen beteiligen, so wie es auch unter Erwachsenen der Fall ist. Es gibt manchmal Gründe, nicht mitzumachen; es gibt aber auch bedauerliche, sogar gefährliche Abstinenz. Wie kann man Abseits-Stehende einbeziehen? Man kann hoffen, dass eine gute Beteiligungskultur in der Schule sich auf die Einstellungen auch der sich nicht beteiligenden und doch die Vorgänge beob achtenden Kinder auswirke.

Vor allem werden Kinder dann nicht aufgeben, wenn sie ihr Recht auf faire Beteiligung missachtet sehen. Sie können sich mit Nachdruck auf die Kinderrechtskonvention berufen, die sie in ihrem Verlangen stützt, ihre Meinung frei äußern und für sie wichtige Entscheidungen beeinflussen zu können. Sie können inzwischen auf Beispiele guter Praxis hinweisen, Kinderrechte im Unterricht zu behandeln, gemeinsam Schwachpunkte im Schulleben zu untersuchen, Klassenräte einzurichten, die das Self-government der Kinder fördern, oder Projekte aufzubauen, die Kinderinteressen auch außerhalb der Schule verfolgen, wie etwa a!tersangemessene Spielplätze oder sichere Fahrradwege.

Wenn der Staat oder Bundesländer aus der Geltung der Konvention nicht die kinderrechtlich gebotenen Konsequenzen ziehen, ist dies ein Grund zur Beschwerde. Der Ausschuss für die Rechte des Kindes, dem die Staaten über ihre Einhaltung der Konvention Bericht erstatten müssen, mahnt immer wieder an, Kindern Wege zur Beschwerde

zu eröffnen. So wie der Staatsbürger ein Gericht anrufen kann, muss es auch Kindern möglich sein, sich an einen Ombudsman, eine Kinderbeauftragte oder einen unterstützenden Lehrer in der Schule zu wenden, um zu erreichen, dass sie mit ihren Anliegen ordnungsgemäß in Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

Diese formalen Wege sollten nur eine ultima ratio sein. Viel wichtiger ist, dass unsere Schulen Orte sind, an denen alle Beteiligten, Kinder wie Lehrerinnen und Lehrer, respektiert werden. Sie sollten Orte sein, an denen Meinungen und Vorschläge ernst genommen und aufmerksam behandelt werden und an denen alle erleben, dass Lösungen für Probleme gefunden werden, in denen die Interessen der Beteiligten gewahrt werden. Auch wenn es zu Entscheidungen kommt, die einen Betroffenen unbefriedigt zurücklassen, sollte er oder sie wahrnehmen können, dass nicht die Missachtung seiner Person, sondern eine andere, besser begründete oder breiter unterstützte Auffassung den Ausschlag gegeben hat.

Es liege nahe, eine Pädagogik der Demokratie vor allem auf das Beteiligungsrecht der Kinder in der Kinderrechtskonvention zu stützen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Konvention den Kindern in umfassender Weise die Stellung eines vollen Mitglieds in Familie, Kommune und Gesellschaft zusichert. Kinder sind Mitbürger, denen die bürgerlichen Menschenrechte zustehen: das Recht, sich zu informieren und informiert zu werden; das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; das Recht, sich mit anderen zusammenzuschließen und das Recht auf eine Privatsphäre. Kinder haben zudem das Recht, frei von Gewalt, Übervorteilung und Beschämung aufzuwachsen. Es ist wichtig, dass die Schule nicht nur das Beteiligungsrecht der Kinder verwirklicht, sondern dafür sorgt, dass die Schülerinnen und Schüler alle diese Rechte genau kennen. All diese Rechte stärken die Handlungsmöglichkeiten der Kinder und ihre Beteiligung an den Prozessen gemeinsamer Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts.

Würden gegenseitige Achtung, Zuhören und Antworten das Kinder-Leben und das Kinder-Erleben in der Schule bestimmen, dann gäbe es keinen Bruch zwischen Kindheit und Jugend und Erwachsenenleben, denn Kinder sähen sich einbezogen von Anfang an, auch wenn ihnen noch manche Kenntnis und Erfahrung fehlen mag. Demokratie benötigt dieses Leben und Erleben, weil sie ermutigen, sich mit anderen um guter Entscheidungen und Regelungen willen auseinanderzusetzen. Die Schule kann zu dieser Erfahrung intensiv beitragen, wenn sie sich als ganze und nicht nur in einzelnen Unterrichtseinheiten als Stätte der Demokratiepädagogik begreift.

Die Schule kann dazu beitragen? Die Schule sollte mit all ihrer Kompetenz beitragen, Heranwachsende auf ihre Rolle als Mitmenschen und Bürger in Gesellschaft und Staat vorzubereiten, und zwar nicht als eine i h r zugeschobene Nebenaufgabe, sondern indem sie die Einübung in Beteiligung und Mit-Bürger-Sein als einen wesentlichen Teil ihrer Bildungsaufgabe begreift. Unser Staat ist an Verbrechen, die durch mangelnde demokratische Bildung vieler seiner Bürger begünstigt wurden, in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts an den Rand des Untergangs geraten. Es gibt keine andere Einrichtung als die Schule, die in entsprechender Weise in der Lage ist, diese Aufgabe demokratischer Bildung zu übernehmen. Schule vermittelt geprüftes Wissen und kann zugleich in ihren Formen der Kommunikation und Kooperation tagtäglich erfahrbar machen, wie gemeinsames Leben gesichert wird, wenn Menschen einander achten, zuhören und aufeinander achtend nach guten Lösungen su chen. Für Schule gibt es keinen demokratiepädagogischen Ersatz.

aus: Edelstein, Wolfgang/ Krappmann, Lothar/ Student, Sonja (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule – Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik, 2014, S. 12-19.

Sonja Student / Jasmine Gebhard / Lothar Krappmann

Die Beziehung von Schülern und Lehrern in Kinderrechte-Schulen – Ein Blick in das Modellschulnetzwerk für Kinderrechte in Hessen

Kinderrechte und Schule

Seit einigen Jahren wirbelt die Studie von John Hattie die Diskussionen über Lehren und Lernen in den Schulen auf (Hattie 2009, 2012). Seine Analyse von Tausenden von Untersuchungen über Schule und Unterricht hat viele Erwartungen an Verbesserungen des Lernerfolgs durch strukturelle Veränderungen des Bildungswesens in Frage gestellt und damit kontroverse Diskussionen ausgelöst. Doch in einem Punkt waren sich Anhänger und Kritiker seiner Analysen einig: Auf die Person der Lehrerin und des Lehrers kommt es ganz entscheidend an.

Was zeichnet den guten Lehrer, die gute Lehrerin aus, die Schülerinnen und Schüler zu besseren Schulleistungen verhelfen? Hattie weist nach, dass gute Lehrerinnen und Lehrer zum einen ihren Unterricht zielorientiert leiten und zum anderen ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln können, worum es geht und was von ihnen verlangt wird – dieser zweite Aspekt ist nach Hattie sogar noch wichtiger. Beides klingt selbstverständlich und viele Lehrer mögen überzeugt sein, dass sie durch ihre Unterrichtsgestaltung diese Bedingungen für erfolgreiches Lernen erfüllen. Doch entspricht ihr Verhalten wirklich dem, was Hattie für erforderlich hält? Lehrerinnen und Lehrer müssen Unterricht und Lernen aus der Perspektive des lernenden Kindes sehen, so lautet eine wesentliche Anforderung und es gibt Zweifel, ob diese immer erfüllt wird. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass es dabei nicht nur um den Lehrer geht, sondern um die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Wann kann man eine Situation oder eine Aufgabe aus der Perspektive eines anderen sehen? Wenn man sich in die Lage des anderen versetzt: Man muss ihn wahrnehmen, man muss ihm zuhören, man muss die Bedeutung seines Handelns und Sprechens aufnehmen. Hattie folgert aus den Daten, dass es essentiell ist, im Lernprozess *feedback* zu geben – jedoch *feedback* nicht nur vom Lehrer, von der Lehrerin zum Schüler, sondern ebenso von den Schülerinnen und Schülern zum Lehrer. Feedback soll nach Hattie nicht nur der Erfolgskontrolle dienen, sondern der Erkundung, ob die Schüler dem Unterricht folgen können und sich mit ihren Fragen einbezogen fühlen.

Der Lehrer, die Lehrerin sind gute Lehrende, wenn sie Beziehungspartner der lernenden Kinder sind, weil sie die Kinder ihrer Lerngruppe respektieren. Ohne diesen Respekt gäbe es keine angemessene Perspektivenübernahme, würden die Fragen der Schüler nicht ernst genommen und könnte kein Vertrauen entstehen, das Schüler benötigen, um sich auf einen für sie nicht absehbaren Lernprozess einzulassen.

Respekt, Gehör für Meinungsäußerungen sowie Berücksichtigung von Fragen und Interessen sichert

die Kinderrechtskonvention allen Kindern zu – jener Vertrag, den so gut wie alle Staaten der Vereinten Nationen ratifiziert und in ihr Rechtssystem übernommen haben. Auch Deutschland hat diesen Schritt getan und sich damit verpflichtet, die Rechte der Kinder umzusetzen. Das bedeutet, Schluss zu machen mit der Behandlung der Kinder als Objekte von Erziehung und Belehrung. Sie sind sich entwickelnde Subjekte mit eigenen Sichtweisen, Erfahrungen und Interessen.

Erziehungsprobleme und Lernverweigerung resultieren zum Teil daraus, dass Kinder sich nicht anerkannt fühlen, niemand ihre Fragen beantwortet, ihnen nicht erklärt wird, worauf es bei einem Lernschritt ankommt, und dass sie keine Person haben, zu der sie Vertrauen haben. Diese Situation verletzt ihre Rechte als junge Menschen. Um dies grundlegend zu verändern gehören die Kinderrechte in die Schule und zwar nicht nur als Lernstoff für einige Schulstunden, sondern in das Leitbild einer jeden Schule. Kinder sollen nicht nur wissen, dass ihnen Rechte zustehen, sondern sie auch täglich erleben als Respekt, Unterstützung und Einbeziehung in Entscheidungen über ihr Leben im Kleinen und im Großen.

Am Beispiel eines Modellschulnetzwerks für Kinderrechte und seiner Evaluation wollen wir in unserem Beitrag zeigen, wie sich die intensive Beschäftigung mit den Kinderrechten auf das Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern ausgewirkt hat.

Das Modellschulnetzwerk

Seit 2010 arbeiten im hessischen Rhein-Main-Gebiet zehn Grund- und weiterführende Schulen in einem Modellschulnetzwerk für Kinderrechte zusammen. Ziel ist es, dass die Kinderrechte bei allen an Schule Beteiligten (Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Partner aus der Kommune) bekannt sind, in ihrer Bedeutung für das schulische Leben verstanden und vor allem, dass sie im Alltag der Schule gelebt werden – sei es im Unterricht, in Projekten, in einer Schulkultur des respektvollen und gewaltfreien Umgangs miteinander, in Beteiligungs- und Verantwortungsprojekten und demokratischen Gremien wie Klassenrat, Schülervertretung oder Schülerparlament. An dem Programm, das gemeinsam von dem Verein Makista – Bildung für Kinderrechte und Demokratie initiiert und von UNICEF Deutschland und der Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung unterstützt wurde[1], nahmen sieben Grundschulen und drei weiterführende Schulen teil. Begleitet und beraten wurde das Programm durch einen pädagogischen Fachbeirat, evaluiert wurde es in der Pilotphase durch die Universität des Saarlands und das Institut für Qualitätsentwicklung Hessen[2] sowie anhand prozessbegleitender Maßnahmen (u.a. Reflexions- und Auswertungsgespräche, Selbsteinschätzung der schulischen Entwicklung).

Voraussetzung für die Teilnahme am Modellprojekt war der Wille, sich zu einer Schule zu entwickeln, die ihre Arbeit an den Kinderrechten ausrichtet. Dazu gehört, sich als Schule mit diesem Profil eigene Schwerpunkte zur Umsetzung der Kinderrechte zu setzen sowie die grundsätzliche Anerkennung der Universalität der Menschenrechte für Kinder als Leitbild der pädagogischen Arbeit.

Nach der Einstiegs- und Projektphase in den Jahren von 2010 bis 2012 setzten die Schulen in der anschließenden Transferphase ihre Schulentwicklungsprozesse fort.[3] Seit 2012 geben die Schulen ihre Erfahrungen im Geiste des Voneinander-Lernens in Fortbildungen an andere Schulen und Fachkräfte weiter. Für die Schuljahre 2014/15 und 2015/16 ist ein Ausbildungsprogramm für neue Kinderrechte-Schulen aus ganz Hessen geplant, in dem die erfahrenen Schulen einen wichtigen Partübernehmen.

Grundlegende Voraussetzung: Kinderrechte kennen, verstehen und leben

Vor einer genaueren Betrachtung der Veränderung der pädagogischen Beziehungen in Schulen ist zu betonen, dass auch in den Kinderrechte-Schulen zunächst einmal *alle* an Schule Beteiligten die UN-Kinderrechtskonvention und die Kinderrechte kennen und ihre Bedeutung für das Lernen und Leben in der Schule verstehen müssen. So wurde zum Beispiel in einer Studie des LBS-Kinderbarometers aus dem Jahr 2011 festgestellt, dass auch knapp 20 Jahre nach Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention durch Deutschland etwa zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen zwischen 9 und 14 Jahren noch nie von Kinderrechten gehört haben (LBS Hessen 2013: 57). Das ist ein klägliches Ergebnis, da die Vertragsstaaten zugesagt hatten, die Bestimmungen der Konvention „allgemein bekannt zu machen" (Art.42).

Die Arbeit in den Schulen begann folglich damit, an dem spärlichen Wissen anzuknüpfen. Die Breite des Wissens und die Tiefe des Verstehens bei Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften, Eltern und Partnern der am Modellschulnetzwerk beteiligten Schulen waren sehr unterschiedlich. Das Verständnis der Kinderrechte reichte von einem Fachthema im Sachunterricht, in Sozialkunde, Ethik oder Politik (oft noch reduziert auf Kinder in den armen Ländern der Welt) über die Reduktion von Kinderrechten auf Schutzrechte vor Gewalt und Missbrauch auch bei uns in Deutschland bis zu einem fortgeschrittenen Verständnis von Kinderrechten als Menschenrechte für *alle* Kinder.

In den Aufnahmegesprächen mit den Schulen, die im Netzwerk mitarbeiten wollten, wurden die Bezüge von Kinderrechten und schulischem Alltag bei den Lehrkräften und Schulleitungen in den meisten Fällen noch nicht umfassend gesehen. Um die Ganzheitlichkeit der Kinderrechte deutlich zu machen, entstand im Rahmen des Projektes eine Vielzahl von Materialien für unterschiedliche Zielgruppen[4].

- Für die Kinder entstanden Arbeitsblätter für den Unterricht, Postkarten mit einer Kurzfassung der Kinderrechte, für jede Klasse ein Plakat sowie ein Geburtstagskalender mit dem Jahrestag der UN-Kinderrechtskonvention.

- Für Eltern wurde zur Information beim Elternabend ein Faltblatt erstellt, in denen für Eltern relevante Fragen direkt angesprochen wurden (z.B. das Verhältnis von Kinderrechten und Elternrechten).

- Die Lehrkräfte erhielten pädagogische Handreichungen zu den Arbeitsblättern für Kinder und Jugendliche sowie eine Broschüre zur Schulentwicklung mit dem Titel „Schule als Haus der Kinderrechte". Dort wurden sowohl die Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention als auch die Kurzfassung der Kinderrechte so dargestellt, dass Bezüge zum Lernen und Leben an der Schule deutlich wurden. Die Lehrkräfte konnten so identifizieren, wo bereits Bereiche der Kinderrechtskonvention erfüllt waren (gesunde Schule, demokratische Gremien wie Klassenrat, SV oder Schülerparlament, Streitschlichtungs- und Gewaltpräventionspro- gramme, Beteiligungs- und Verantwortungsprojekte, etc.).

Immer wieder wurden im Verlauf des Programms bei der Beschäftigung mit Einzelthemen (wie Kinderechte und Klassenrat, Kinderrechte und Soziales Lernen, Elternarbeit, Kooperation mit Partnern) sowohl bei Netzwerktreffen als auch in Fortbildungen der ganzheitliche Charakter der Kinderrechte oder der „Geist" der Kinderrechte herausgestellt (Anerkennung aller, Kindeswohl, Beteiligung). Mit einer „Kinderrechtewahl" wurde ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt (Frage an Kinder: Welches ist dein wichtigstes Kinderrecht? Frage an Lehrkräfte und/oder Eltern: Welches wäre für

dich dein wichtigstes Kinderrecht gewesen, als du noch im Alter deiner Schüler/innen warst?). Umsetzung, Reflexion, vertieftes Verständnis und bessere Praxis wurden im Prozess aufeinander bezogenen. Der regelmäßige Austausch mit den Mitgliedern des Fachbeirats sowie die Beratungsgespräche der Programmleitung mit den einzelnen Schulteams förderten den gemeinsamen Lernprozess auf allen Ebenen des Gesamtprogramms.

An jeder Schule (auch außerhalb des Kinderrechte-Programms) gibt es Personen, die sehr leicht für ein tieferes Verständnis der Kinderrechte gewonnen werden können. Sie begründen ihre respektvolle Haltung Kindern gegenüber z. B. mit humanistischen Weltbildern oder reformpädagogischen Konzepten. Auf dieser Basis können sie das Thema Kinderrechte leicht mit ihren eigenen Ansätzen zur Schulentwicklung verbinden (z.B. Schulen aus den Netzwerken Blick über den Zaun, Service-Learning, Demokratie-Schulen, Schulen im Aufbruch, Schulen gegen Rassismus etc.). Kinderrechte-Schulen oder kindergerechte Schulen sind ein gutes Dach, um diese Schulen oder ganze Netzwerke miteinander zu verknüpfen und damit ihre Wirksamkeit zuvergrößern.

Kinderrechte verändern Lehrer-Schüler-Beziehungen

Wie zu Beginn dargestellt, erwarten wir von der bewussten und ausdrücklichen Bezugnahme einer Schulleitung, von Lehrpersonen, Eltern und Schülern auf die Kinderrechte Auswirkungen auf innere Haltungen und konkrete Verhaltensweisen, auf die Schulkultur und die Strukturen an der Schule. Diese individuellen und gemeinschaftlichen Bereiche beeinflussen sich gegenseitig; Ungleichheiten zwischen den Bereichen verlangen nach ausgleichender Balance. So ist z.B. eine respektvolle, auf der Würde des Kindes und aller an Schule Beteiligten gründende Haltung eine Voraussetzung für eine demokratische Schulkultur. Demokratisch-kinderrechtliche bzw. -menschenrechtliche Kompetenzen müssen von Lehrkräften und Kindern gleichermaßen erworben und kultiviert werden, damit die guten Absichten auch Folgen für das Lernen und Leben in der Schule haben. Dazu braucht es auch strukturelle Voraussetzungen wie zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen sowie passende Organisationsformen und Qualifizierungen für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Nur so können Zeitfenster geschaffen werden u.a. für Teamarbeit, Klassenrat, Qualifizierungen, Reflexion, Selbstevaluation oder Supervisionen. Insbesondere der Klassenrat als basisdemokratisches Gremium der ganzen Klasse ist eine hervorragende Gelegenheitsstruktur für die Praxis veränderter Lehrer-Schüler-Beziehungen. Der Klassenrat wird nach einer Einführungs- und Lernphase von den Kindern in verschiedenen Rollen (z.B. Leitung, Protokollant, Zeitwächter, Regelwächter, Feedback-Geber) selbständig durchgeführt, die Lehrkraft hat darin eine gleichberechtigte Stimme. Oft fällt die Beschränkung auf diese gleichberechtigte Stimme Lehrkräften in der Anfangsphase schwer, bis sie Vertrauen in den Aushandlungsprozess der Kinder entwickelt haben und die Kinder durch ergänzende Kommunikations- und Konflikttrainings gestärkt haben. Alle am Modellschulprogramm beteiligten Schulen arbeiten mittlerweile mit dem Klassenrat als Basis der Demokratie an der Schule.

Pädagogische Beziehungen und ihre Verbesserungen gehören in den Bereich der Interaktion, der durch die zugrundeliegenden persönlichen und kollektiven Werte geprägt wird. Wenn in einer Schulkultur demokratisch-menschenrechtliche Werte verwirklicht werden sollen, so sind diese mit autoritär-konformistischem Verhalten bzw. einer nicht-partizipativen Leitungskultur und -struktur nicht vereinbar.

Die Veränderung der Lehrer-Schüler-Beziehung wurde im Modellschulnetzwerk bislang nicht systematisch untersucht. Ergebnisse der standar-

disierten Schülerbefragung gaben allerdings erste Hinweise auf positive Veränderungen der Schulkultur an den Kinderrechte-Schulen. Dabei wurden Aussagen wie „In unserer Klasse fühle ich mich wohl", „An unserer Schule sind meistens alle sehr freundlich" oder „Jeder an der Schule achtet auf die Einhaltung der Kinderrechte" eingeschätzt.[5] Anhand weiterer Ergebnisse durch Selbstevaluationen, eigenen Beobachtungen und Berichten zeigen wir im Folgenden exemplarisch, wie die Entwicklung zur Kinderrechte-Schule Anforderungen an die pädagogisch verantwortlichen Lehrkräfte, aber auch an die Kinder und Eltern stellt und wie die Beteiligten sich diesen Anforderungen gestellt haben.

Die folgende Darstellung orientiert sich an den von Annedore Prengel entwickelten Kriterien der Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, die die Prinzipien der Menschen- und Kinderrechte zum Maßstab für humanes Zusammenlebenmachen:

- „Persönliche Anerkennung durch anerkennende Zuwendung von nahen Bezugspersonen im persönlichen Lebensumfeld" (Prengel 2013: 60). Wir bezeichnen diese Haltung als professionelles Wohlwollen.

- „Rechtliche Anerkennung durch Achtung und Respekt in rechtlich verbriefter Gleichheit und Freiheit" (ebd.). Kurz: Die Gleichheit als Mensch von Anfang an. Es geht darum, auch im Sinne der inklusiven Bildung alle Kinder gleichberechtigt einzubeziehen.

- „Soziale Anerkennung durch Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen" (ebd.).

Wir fügen als vierte Qualität hinzu:

- „Feiern der Kinderrechte/Menschenrechte" als beglückende Form des achtungsvollen und respektvollen Miteinanders unter Peers und zwischen den Generationen.

Professionelles Wohlwollen

Das Kindeswohl (oder im Englischen kinderrechtlicher ausgedrückt als „best interest of the child") ist einer der Grundgedanken der UN-Kinderrechtskonvention. Professionelles Wohlwollen oder professionelle Solidarität von Lehrkräften eröffnet einen Raum, in dem jedes einzelne Kind in seinem Menschsein grundsätzlich angenommen wird und in seinem Werdensprozess gefördert wird. In diesem Raum können Selbstvertrauen und (wechselseitiges) Vertrauen entstehen. Diese grundsätzliche Annahme widerspricht nicht dem Austragen von Konflikten, sondern stellt sie in den Dienst von Entwicklung durch Perspektiverweiterung. Erwachsene Fachkräfte haben eine besondere Verantwortung dafür, diesen Möglichkeitsraum zu schaffen.

Dazu Beate Hunfeld, Schulleiterin der Hans-Quick-Schule (Modellschule für Kinderrechte seit 2011):

- „Was wir nun mit der Aufnahme des Begriffes kindergerechte Schule in unser Schulprogramm dokumentieren wollen, ist eine Haltungsänderung unserem Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber. Während wir bislang Schul-und Unterrichtsentwicklungsprozesse *für* Kinder formuliert haben, gestalten wir diese nun konsequent *mit* den Kindern gemeinsam. Unsere Aufgabe als Lehrkräfte ist die eines Wegbegleiters. Wir bieten ihnen einen strukturierten Rahmen, in dem es ihnen selbsttätig und selbstbestimmt gelingen kann, eigene Rechte zu erkennen, einzufordern, zu schützen und verantwortlich einzuhalten. Dies betrachten wir als große Chance, ihnen zu helfen, Kompetenzen und Strategien zu erwerben, mit denen sie eine Kultur der Beachtung, Wertschätzung und Einhaltung der Kinderrechte auch über den Schulalltag hinaus eigenverantwortlich leben können. Diese Haltung […] hat bei allen Beteiligten ein Überdenken und zum Teil eine Änderung ihrer Rolle angestoßen" (Hunfeld2014).

Im Modellschulnetzwerk wurde speziell eine Fortbildung für Lehrkräfte angeboten, in der es um die Entwicklung dieser Haltung oder einen „demokratischen Habitus“ ging: der Einführungskurs „Auf dem Weg zur Kinderrechteschule. Zu Inhalt, Methodik, Schulkultur und Organisationsentwicklung“, geleitet von der Schulentwicklungsberaterin Christa Kaletsch. Die Evaluationen des Kurses zeigen, dass gerade mit diesem „Child-rights-Focus“ sich der Blick der Teilnehmer auf Kinder als Subjekte ihres Lebens und eine Schulkultur der Ermöglichung von mehr Partizipation und Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme erweitert hat. Einige Auszüge aus der Evaluation und dem Feedback: „Im Umgang mit meinen Schülern möchte ich mehr Beteiligung zulassen, sie mehr ‚hören‘. Gemeinsam sollten wir mehr Bewusstsein für die Menschenrechte entwickeln.“ „Mir ist die Dringlichkeit der Umsetzung von Kinderrechten an der Schule bewusst geworden: Kinderrechte sind keine Kann-Bestimmung sondern eine Soll-Bestimmung.“

Gleichheit von Anfang an – Inklusion und reversible Beziehungen

Zu den Grundprinzipien der Konvention gehört auch, dass alle Kinder einbezogen werden. Wir betonen immer wieder, dass Inklusion sich nicht nur auf Kinder mit Behinderungen bezieht, sondern auf alle Kinder. Die Forderung richtet sich an die Lehrerinnen und Lehrer sowie an die Kinder und ihre Beziehungen zueinander im Klassenzimmer und darüberhinaus.

Das ist eine große Herausforderung, denn die Welt, in der die Kinder leben und in der die Schule arbeitet, ist voller Rangunterschiede und Abwertungen. Respekt vor Kindern als Trägern von Menschenrechten ist nicht vorstellbar, ohne zugleich den Respekt vor Lehrerinnen und Lehrern und allen Erwachsenen untereinander einzufordern.

Auch wenn die pädagogische Beziehung immer auch eine asymmetrische ist, wäre sie als förderliche Beziehung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention so zu gestalten, dass die Handlungsfähigkeit des Kindes als Subjekt durch Unterstützung und Beistehen der Erwachsenen hergestellt wird. Im Artikel 5 der Kinderrechtskonvention wird ausdrücklich formuliert, dass Eltern die Aufgabe haben, ihr Kind dabei zu unterstützen, dass es zu seinen Rechten gelangt. Und das gilt auch für Lehrer/innen und Erzieher/innen als im staatlichen Auftrag tätige Lehrpersonen, für die die Anforderungen der Kinderrechtskonvention im Sinne der Staatenverpflichtung gelten. Von ihnen verlangt das zusätzlich, dass sie in den Regelwerken der Schule sowohl gleiche Rechte für alle an Schule Beteiligten festlegen (horizontal-egalitär) als auch transparent machen, welche Bereiche von Erwachsenen zu verantworten sind (vertikal-hierarchisch).

Ein gutes Beispiel stammt aus der Albert-Schweitzer-Schule in Langen: Auf großen Tafeln im Schulfoyer und im Schulleitbild sind die „Rechte & Pflichten“ nicht nur von Kindern, sondern gleichermaßen von Lehrkräften und von Eltern festgehalten. Sie sind allen Gruppen bekannt und gemeinsame Basis des Zusammenlebens und -lernens an derGrundschule.

- „Unsere Entwicklung als demokratische und schließlich kindergerechte Schule […] bedeutete für den einen oder anderen auch einen Wechsel der Haltung. Das Kind im Mittelpunkt, Eltern und Kinder werden aktiv miteinbezogen, sie dürfen mitbestimmen und werden gehört. Diese Neuerungen gingen mit veränderten Unterrichtsmethoden einher und forderten ein Umdenken für Lehrer und Eltern. Die sichtbaren Resultate dieser Aushandlungsprozesse sind die ‚Rechte & Pflichten‘. Sie wirken sich noch immer sehr positiv auf das heutige Zusammenleben aus und fördern nachhaltig die demokratische und friedliche Grundhaltung, die Akzeptanz der Vielfalt der Persönlichkeiten und den freundlichen,

respektvollen Umgang miteinander“ (Barbara Busch, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Schule).

Das gemeinsame Aufstellen und Lebendighalten der Regeln für Erwachsene und Kinder wird an der Albert-Schweitzer-Schule ergänzt durch regelmäßiges Feedback der verschiedenen Zielgruppen. Jährlich findet eine schriftliche Befragung der Eltern statt, Lehrkräfte und Eltern werden zu den Demokratie-Bausteinen befragt, alle Kinderrechte-Aktivitäten werden sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern sowie im Kollegium reflektiert und bilanziert, u.a. im Klassenrat und Schülerparlament, in den Konferenzen sowie den Elternbeiratssitzungen. Anlässlich des jährlichen Kinderrechte-Festes haben die Kinder zusätzlich die Möglichkeit ihre Meinung abzugeben zu dem, was ihnen an der Schule gefällt und was sie sich noch wünschen. Ihre Meinungen werden ausgestellt, ausgewertet und im Schulparlament und vom Kollegium besprochen. Eine Evaluation der Schule zu ihrem Kinderrechteprofil, basierend auf Online-Befragungen der Eltern, Kinder und Lehrkräfte sowie Interviews ergab u.a.:

- „Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und Schulleitung sind sich positiver Auswirkungen durch den Profilschwerpunkt (Kinderrechte) auf Unterricht und Schulleben sehr sicher. […] Im Interview weisen die Schülerinnen und Schüler darauf hin, im Umgang mit Behinderung sicherer geworden zu sein und im Klassenrat zu lernen, die eigene Meinung zu vertreten. […] Interviewte Schülerinnen und Schüler nehmen das Thema „Kinderechte“ als ein zentrales Anliegen der Schule wahr.“[6]

Wenn es im Lehrer-Schüler-Verhältnis Probleme gibt oder Kinder sich ungerecht behandelt fühlen, gibt es eine Vielfalt von Wegen und Lösungsmöglichkeiten: Wenn die Angelegenheit von dem jeweiligen Kind nicht im Klassenrat angesprochen werden kann (z.B. weil sich das Kind nicht traut), gibt es eine vom Schulparlament gewählte Vertrauenslehrerin, bei der das Kind Gehör findet und die es bei der Klärung unterstützt. Wenn Probleme im Umgang von Lehrkräften und Schüler/innen im Schulparlament angesprochen werden, unterstützt die Schulleiterin das Kind oder die Klasse bei der Klärung. Manche Konflikte werden auch über den Elternbeirat an die Schulleitung herangetragen. Unabhängig vom jeweiligen Weg und Verfahren wird darauf geachtet, dass die Anliegen der Kinder ernst genommen werden, Probleme geklärt und Kinder gestärkt werden. Das beginnt mit der entsprechenden Haltung und wird als Habitus gefestigt durch den Erwerb von Kompetenzen und der Bereitschaft zur Prozessreflexion. Die Albert-Schweitzer-Schule lässt einzelne Lehrkräfte als Mediatoren ausbilden, das ganze Kollegium bildet sich schulintern in den Bereichen Kommunikationskultur, Konfliktfähigkeit und Teambildung fort. Damit ist das Kollegium selbst im Umgang miteinander ein Beispiel für den Umgang von Erwachsenen und Kindern sowie von Kindernuntereinander.

Soziale Anerkennung durch Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen

Wenn man eine „kindergerechte Schule“ betritt, erkennt man bereits im Foyer oder auf den Fluren, wie die Fähigkeiten und Leistungen von Kindern geschätzt werden. Man „schnuppert“ die Atmosphäre einer Anerkennungskultur. Wechselnde Ausstellungen, oft sorgfältig und ästhetisch präsentiert, zeigen, was Kinder können. Oft hängen Angebote von Kindern für Kinder an Litfaßsäulen oder an Schwarzen Brettern. Man sieht, wer die Lehrkräfte und das übrige Personal an der Schule sind, wer im Elternbeirat sitzt, welche Kinder zu einer Klasse gehören, wer sich im Schülerparlament oder anderen thematischen Arbeitsgruppen aktiv beteiligt.

Bei gegenseitigen Besuchen, Fortbildungen und Netzwerktreffen haben sich die Kinderrechte-

Schulen des Modellnetzwerks immer wieder Anregungen gegeben, wie ein anerkennender Schul- und Unterrichtsalltag gestaltet werden kann. Dabei spielt im Sinne der Kinderrechte neben der Diskussion um die Bewertung fächerbezogener Leistungen vor allem die Wertschätzung von Sozialkompetenzen eine Rolle. Diese Kompetenzen werden als gleich wichtig erachtet wie die fachlichen Leistungen. Es wird erkannt, dass sich diese beiden Kompetenzbereiche auch gegenseitig fördern.

Einige Beispiele aus den Aktivitäten der Kinderrechte-Schulen:

- Regelmäßige Schülerversammlungen und gemeinsame Begegnungszeiten sorgen für wichtige Informationen, Absprachen und Würdigung besonderer Leistungen.

- Bewusst werden die Schülerparlamente der Albert-Schweitzer-Schule Langen und der Goetheschule Wiesbaden (beides Grundschulen) von der Schulleiterin selbst begleitet. Sie leiten die Sitzung nicht, sondern unterstützen die Diskussionen der Kinder bei Bedarf. Das besondere Engagement der Erst- bis Viertklässler für die ganze Schule und die damit verbundene Leistung fernab des „normalen“ Unterrichts wird dadurch anerkannt und wertgeschätzt.

- In die Fortbildungsveranstaltungen, die die Modellschulen für andere Schulen anbieten, werden Kinder aktiv eingebunden. Sie präsentieren das Schulprofil, sie stehen Rede und Antwort zu ihrer Tätigkeit im Schülerparlament oder berichten von eigenen Kinderrechte-Projekten. Ihre Referententätigkeit wird in Form einer Urkunde gewürdigt.

- An der Hans-Quick-Grundschule gibt das für alle Kinder gleich gestaltete Hausaufgabenheft den Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Struktur in ihrem Lernalltag. Es bietet den Lehrkräften, Kindern und Eltern ein kontinuierliches, wöchentliches Feedback des aktuellen Lernstandes, dient dem Festschreiben aktueller Vorhaben und sichert einen gegenseitigen Informationsaustausch.

Die Kinder- und Menschenrechte genießen und feiern

Oft werden Kinder- und Menschenrechte nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Verletzungen betrachtet. Dabei ermöglichen Rechte vor allem, kinder- und menschengerechtes Zusammenleben miteinander zu entwickeln und sich daran zu erfreuen. Im Englischen gibt es die schöne Formulierung „enjoy your rights“.

Kinderrechte leben, Kinderrechte als Basis der Qualität pädagogischer Beziehungen zu sehen, heißt, sich wohlfühlen. Diese positive Seite der Kinderrechte war von Beginn an eine wesentliche Komponente der Arbeit mit und an den Kinderrechte-Schulen des Modellnetzwerks, um die Lehr- und Fachkräfte zu motivieren und ihre pädagogische Arbeit zu unterstützen. Wir haben bereits auf den (durchaus langen) Prozess hingewiesen, der mit der Verinnerlichung und Umsetzung der Kinderrechte als Grundlage der schulischen Arbeit einhergeht. Die Aufgabe ist es, diesen Prozess der Veränderung und Verbesserung der Lebens- und Arbeitsumstände mit positiver Kraft anzugehen. Wenn man sich und seine eigenen Ideen einbringt, kreativ und gemeinsam sein Umfeld mitgestaltet, Ergebnisse erkennt und Veränderungskraft spürt, ist das im besten Sinne Prävention und kann Rechtsverletzungen reduzieren – und das gilt für Kinder genauso wie für Erwachsene.

Die Kinder der Modellschulen feiern regelmäßig Kinderrechtefeste, z.B. zum Recht auf Freizeit und Spiel. Sie nehmen an Umweltschutzaktionen wie „Sauberhafter Schulweg“ oder „Plant for the

Planet“ teil. Im Klassenrat werden sie in Planungs- und Entscheidungsfindungsprozesse eingebunden und sorgen gemeinsam für ein gutes Klassenklima. Zahlreiche Peer-to-Peer- und Beteiligungsprojekte sind entstanden und haben Lust auf mehr gemacht: Siebtklässler der Gutenbergschule Darmstadt laden andere Klassen zu ihrem selbst entwickelten Kinderrechte-Sportparcours ein. Grundschüler der Goetheschule Wiesbaden haben sich mit einem kreativen Projekt die Spielstraße vor ihrer Schule „zurückerobert“ und dafür Plakate aufgestellt und gefährdende Szenen des Straßenverkehrs nachgespielt. Die Schulen haben immer wieder Gelegenheiten wahrgenommen, Erfolge zu feiern und sich an dem Erreichten zu erfreuen. Auch im Gesamtnetzwerk wurden die Kinderrechte „gefeiert“. So fanden am Anfang und am Ende der Pilotphase unter hoher Anteilnahme der Öffentlichkeit Festveranstaltungen auf dem Schafhof in Kronberg statt, dem Sitz der Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung. Vor allem für die Kinder, aber auch die Lehrkräfte und Eltern und alle Projektbeteiligten wurde deutlich, dass sie an etwas teilnehmen, das über die beteiligten Schulen hinaus von Bedeutung ist.

Schlussbemerkung

Die Schulen sind mit ihrem Vorhaben, die Kinderrechte in der Schule umzusetzen, ein gutes Stück vorangekommen, auch wenn die selbst gesetzten Ziele noch nicht alle erreicht sind. „Wir haben nach ersten Startschwierigkeiten gelernt, uns Zeit zu nehmen und einen eigenen Weg zur kindergerechten Schule zu finden und Widerstände zu überwinden. Es hat sich gelohnt, denn unser Schulklima und der Umgang der Kinder untereinander hat sich merklich geändert“, resümiert Luitgard Hessler, Schulleiterin der Grundschule Stierstadt.

Dabei wurde deutlich, dass mit der Aufmerksamkeit für Kinderrechte auch die Aufmerksamkeit für die Qualität pädagogischer Beziehungen wächst und dass Kinder zunehmend die Freundlichkeit, Wertschätzung und Solidarität von Erwachsenen genießen können. Wir hoffen, dass der Funke noch auf viele weitere Schulenüberspringt.

aus: Prengel, Annedore/ Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in der Praxis pädagogischer Beziehungen. Band 1. Praxiszugänge. Verlag Barbara Budrich: Berlin, Toronto) 2014.

Endnoten

1. Weitere Förderer: Stiftung Flughafen Frankfurt/Main für die Region, Hessisches Kultusministerium, Gemeinnützige Treuhandstiftung Hamburg, Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt, Naspa-Stiftung, Sparkasse Hanau, Frankfurter Entsorgungs- und Service GmbH (FES), Ich kann was! Initiative der Deutschen Telekom, GLS Zukunftsstiftung Bildung.
2. Evaluationsergebnisse im Artikel von Prof. Perels und Manuela Leidinger zum Download aufwww.makista.de/schulnetzwerk.
3. Die Erfahrungen des Modellprogramms sind ausführlich in dem Buch „Kinderrechte in die Schule – Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation“ (Edelstein/Krappmann/Student 2014, Debus Pädagogik Verlag) dargestellt.
4. Die Materialien sind erhältlich in der „Praxis-Mappe Kinderrechte“ (Bestellung über www.kinderrechte-schulen.de). Zusätzlich ist auf CD eine Sammlung von Arbeitsblättern und Methoden für die Grundschule und die Sekundarstufe I erschienen (Portmann/Makista 2014 „Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation“, Debus Pädagogik Verlag). Weitere Materialien, u.a. Plakate, sind auf Webseite der Albert-Schweitzer-Schule zu finden: http://www.albert-schweitzer-schule-langen.de/rp-lehrer.html.

5. Mehr zu den Evaluationsergebnissen im Artikel von Prof. Perels und Manuela Leidinger, Download unter www.makista.de/schulnetzwerk.

6. Aus dem Bericht zur Evaluation der Albert-Schweitzer-Schule im Rahmen der Schulinspektion II 2013 durch das Landesschulamt Hessen (Evaluation des Themas Kinderrechte als Schulprofilschwerpunkt)

Literatur

Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, Taylor and Frances.

Hattie, John (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impacton learning. London: Routledge.

Hunfeld, Beate (2014): Ganzheitliche Entwicklung zur Kinder(ge)rechte(n) Schule – Schule mit allen Sinnen. In: Grundschulverband (Hrsg.): Grundschule aktuell „Kinder haben Rechte. 25 Jahre Kinderrechtskonvention", Heft 127, September, Frankfurt/Main, im Erscheinen.

LBS Hessen-Thüringen (Hrsg.) (2013): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2013 – Länderbericht Hessen, PROSOZ Herten.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.

Hans Brügelmann

Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule[1]

Eine persönliche Vorgeschichte

Ende der 1960er Jahre stand ich kurz vor dem Abschluss meines juristischen Studiums, als ich ein Stipendium für einen Englandaufenthalt bekam. Mein Interesse galt schon damals der Pädagogik, und eine mögliche Brücke fand ich in der Frage nach Funktion und Form politischer Bildung in der Schule (vgl. Brügelmann 1969). Mein Fazit damals: Politische Bildung darf sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen und Konzepten. Sie muss auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als Fachunterricht, der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt; in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als Unterrichtsprinzip, das Aufmerksamkeit für Norm und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u.a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an Arbeits und Sozialformen im Unterricht, d.h. als Forderung und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;
- als Leitidee für die Gestaltung des Schullebens, z. B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von SchülerInnen in Entscheidungsgremien.

Schon diese umfassende Sicht einer Demokratisierung der Schule war selten. Im Rahmen der Recherchen wurde zudem deutlich, dass politische Bildung nur von wenigen als Auftrag der Grundschule verstanden wurde. Und wenn Kinder und Politik zum Thema wurden, dann allenfalls in der Zukunftsperspektive einer Erziehung zur Demokratie. Plädoyers für Beteiligungsrechte von Kindern und Raum für ihre Entscheidungen auch in der Schule oder gar im Unterricht fanden sich kaum. Umso mehr beeindruckte mich das Buch „Summerhill“ des englischen Pädagogen Alexander Sutherland Neill, dessen Botschaft, Kinder als Personen mit eigenen Rechten zu respektieren, in der deutschen Übersetzung durch den unglücklichen Titel „Antiautoritäre Erziehung“ leider verzerrt wurde. Dabei stand diese Sicht in einer starken reformpädagogischen Tradition, aus der die Namen Celestin Freinet und Janusz Korczak hervorragen, die aber auch in Deutschland – vor allem in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg – vielerorts auf eine lebendige Praxis verweisen konnte. Danach ist die Demokratisierung der Schule in einer doppelten Perspektive bedeutsam: um Demokratie zu lernen – und zu leben (so auch der Titel eines Förderprogramms der Bund-Länder-Kommission, vgl. Edelstein/ Fauser 2001).

Welche schulischen Bedingungen können eine demokratische Bildung fördern?

Auf den ersten Blick mag es irritieren, dass Erfahrungen von Kindern in sozialen Kleinräumen für ihr Verständnis gesamtgesellschaftlicher Vorgänge und für ihre Mitwirkung an politischen Prozessen

Bedeutung haben sollen. Dabei hat schon Piaget (1928) in seinen Studien zum moralischen Urteil gezeigt, wie sich die Vorstellungen von Kindern über Gerechtigkeit, Autorität und soziale Regeln durch ihren Umgang untereinander verändern. Merkmale des familiären Milieus, die für die Entwicklung politischen Engagements und für eine demokratische Haltung als bedeutsam erkannt wurden, sind auch in der Schule relevant (vgl. Geißler 1996, 60-61, 63): positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offener Austrag von Konflikten.

Damit wird für die Schule eine Unterscheidung bedeutsam, die Geißler (a.a.O., 53) für die Analyse der politischen Sozialisation in der Familie herausgearbeitet hat: manifeste vs. latente Sozialisation. Für erstere sind Sozialkunde und Politikunterricht mit ihrem expliziten Aufklärungsanspruch typisch, während latente Wirkungen aus eher beiläufigen Erfahrungen mit der Institution Schule und in der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen folgen. Besonders bedeutsam ist der zweite Aspekt, der für politische Erfahrungen in der Schule unter dem Stichwort „heimlicher Lehrplan“ vor allem von Kandzorra (1996, 81) diskutiert worden ist. Einschränkungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit sieht sie in den „Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule“ und in der „Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst“. Konkret verweist sie auf die weithin übliche Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen im Unterricht, auf die asymmetrische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und auf die durch Konkurrenz bestimmte Interaktion mit den MitschülerInnen. Damit sind die Voraussetzungen für das wichtige *implizite* Lernen in der Tat nicht besonders günstig, wie die weiter unten referierten Studien bestätigen.

Für die Grundschule ist festzuhalten, dass bereits Kinder dieses Alters politisch sozialisiert werden und dass auch die Grundschule einen Beitrag dazu leisten kann (Deth u.a. 2007; Richter 2007b). Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Altersstufe bezogen werden. Schröder (2003, 127, 129, 133) zeigt beispielsweise für die Stadtplanung, wie Anschauung vor Ort oder dreidimensionale Modelle Kindern Urteile über Gestaltungsmöglichkeiten erleichtern können. Unklar ist aber die Stabilität der im Kindesalter erworbenen Orientierungen.

Für die Grundschule stellt sich die Frage, wie stark die intensiven sozialen Lernerfahrungen als bedeutsam für die Entwicklung von Wissen und Einstellungen im engeren Sinn angesehen werden können. Bejaht wird diese Annahme von Schreier (1996) mit seinem 3-Stufen-ABC, ganz im Sinne von Hentigs These (1993, 181): „Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben […], werden wir sie in der großen Polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“ Dabei legen die vorliegenden Befunde nahe, dass Unterricht einen stärkeren Einfluss auf die Aneignung von Wissen und Konzepten hat, während Partizipation an Entscheidungen für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist (vgl. Ackermann 1996). So auch die Hauptbefunde aus US-amerikanischen Evaluationsstudien zu verschiedenen Unterrichtsprogrammen (a.a.O., 95):

„Wenn Schüler angehalten werden, sachliche Informationen – auf dem Wege des systematischen Begriffslernens, des entdeckenden Lernens oder Problemlösungsverfahrens – zu erschließen, können sie ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit am ehesten verbessern. Die dem sogenannten Aktionslernen zuzuordnenden Methoden wie Rollen- und Simulationsspiele kommen ihren Zielen, Einstellungsänderungen und Handlungsbereitschaft zu fördern, näher als herkömmliche Verfahren, bleiben

dafür aber im kognitiven und analytischen Lernen zurück."

Für die Konzeption einer demokratischen Grundschule besonders relevant sind Formen impliziten Lernens durch aktive Mitwirkung der SchülerInnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht. Eine solche Pädagogik kann durch drei Prinzipien bestimmt werden (Hecht 2002, Übers. HB):

- „Eine demokratische Gemeinschaft mit Parlament, Schlichtungsausschüssen, ausführenden Gremien usw.
- pluralistischer Unterricht, der SchülerInnen erlaubt, wichtige Fächer selbst zu wählen, Angebote zum Selbstlernen anbietet usw.
- eine dialogische Beziehung auf der Grundlage besonderer wechselseitiger Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern".

Verschiedene Studien, vor allem in den USA, u. a. aus der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan, bestätigen die Bedeutung solcher informellen Erfahrungen sowohl in der Familie als auch speziell in der (Grund-)Schule für die Entwicklung von Autonomie und Partizipation (s. Grolnick/ Ryan 1987; 1989; und speziell zum politischen Lernen die Zusammenfassung bei Molenaar u. a. 2006, 12-17).

Im Anschluss an die Schweizer Studie von Biedermann (2006) schränkt Richter (2007a, 24) allerdings ein, dass Partizipation zwar das politische Interesse und Engagement stärken könne, aber allein nicht ohne weiteres zur politischen Bildung beitrage. Insofern ist es wichtig, Raum für die Übernahme von Verantwortung zu verbinden mit Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen. Ein Beispiel ist das das Konzept des sog. „Service Learning":

„Service Learning bezeichnet [...] einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist." (Sliwka 2004, 2; vgl. ausführlicher zu diesem Ansatz Sliwka 2001).

Positive Effekte sind in ganz verschiedenen Dimensionen nachgewiesen (vgl. die Zusammenfassung von Evaluationsstudien aus den USA bei Sliwka 2004, 5, 10-11):

- Abbau von Vorurteilen,
- positivere Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen,
- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein,
- höheres Selbstwertgefühl und höhere Selbstwirksamkeit,
- verbesserte soziale Kompetenzen,
- höhere Sensibilität für Probleme in der Gemeinde und
- eine ausgeprägtere politische Identität.

Solche Erfahrungen können nicht nur in außerschulischen Projekten (als „community service") gewonnen werden, wie Ohlmeier (2006) in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule gezeigt hat. Er stellt ein zunehmendes Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, je mehr sich demokratische Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die GrundschülerInnen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind (a.a.O., 70).

Bisher habe ich Schule und Unterricht in einer bewusst eingeschränkten Perspektive in den Blick genommen, nämlich unter dem Aspekt ihrer Beiträ-

ge zur Vorbereitung auf zukünftiges politisches Urteilen und Handeln. Dies ist nur zulässig, weil ich im Folgenden Anforderungen an Qualitäten von Schule als aktuellen politischen Raum bestimme. Deren Bedeutung darf auf keinen Fall geringer geschätzt werden, wie die seit 1992 auch in Deutschland verbindlichen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 deutlich machen.

Demokratie leben – schon in der Grundschule?

Lernräume wie Schulen sind immer auch Lebensräume. Nicht nur ihre Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken, sondern auch, dass junge Menschen Freiräume brauchen, in denen sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können. Das Kunststück besteht darin, Lernumgebungen zu schaffen, die als Angebot einladen, herausfordern, anregen – ohne durch Verordnung zu verplanen, einzuschränken, festzulegen.

In diesem Kontext hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine zentrale Bedeutung. Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind einklagbare Individualrechte – auch gegenüber der Schule (vgl. die Rechtsgutachten von Lorz 2003 und Cremer 2006).

Die Sprengkraft dieses Anspruchs geht verloren, wenn die Kinderrechte nur als Schutzrechte gegen Verletzung und Missbrauch von Kindern interpretiert werden, also als bloße Abwehr- und nicht als positive Mitbestimmungsrechte. In dieser Funktion werden sie zudem oft zu Rechten der Eltern umgedeutet, wenn diese die Ansprüche der (unmündigen) Kinder nach außen vertreten sollen – und damit auch interpretieren dürfen. Dann bestimmen die Erwachsenen, was kindgemäß ist – allgemein wie im Einzelfall (vgl. ausführlicher zur Kritik an diesen Einschränkungen u.a. Neumann 1999, Brügelmann 2005, Kap. 1 und 2).

Die UN-Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention ist von der UN-Vollversammlung 1989 verabschiedet worden. Seit 1992 ist sie auch in der Bundesrepublik in Kraft gesetzt. Die Kultusministerkonferenz hat 2006 die hohe Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Arbeit in der Schule nachdrücklich betont, bisher haben die Schulministerien aber wenig für deren Umsetzung getan (vgl. dazu den „Offenen Brief“ von 2007 an die KMK).
Der Originaltext ist zugänglich unter https://www.unicef.de/informieren/infothek/-/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/17528, eine für Kinder verständliche Fassung findet sich unter http://www.fuer-kinderrechte.de/sites/default/files/Die%20Rechte%20der%20Kinder%20von%20logo!%20einfach%20erkl%C3%A4rt.pdf

Da war bereits die Reformpädagogik mit vielen konkreten Schulversuchen in den 1920er Jahren weiter. Flitner (1999, Kap. 5) nennt zwei Ansätze: erstens die Gemeinwesenschule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat – heute wiederbelebt bzw. reimportiert aus dem angelsächsischen Schulwesen als community school; zum zweiten die Idee der Kinderrepublik, die sich als kleiner „Staat im Staat“ versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen: der Klassenrat (z. B. bei Freinet), die Schulgemeinde bzw. -versammlung (z. B. bei Geheeb und Neill), das Schülergericht (z.B. bei Wyneken und Korczak, bei Otto und Bernfeld).

Wie weit sind Räume für Selbst- und Mitbestimmung bereits in der Grundschule vorhanden?

Verschiedene Konzepte für die Schule und für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit machen darauf aufmerksam, dass Grade der Reichweite und der Ernsthaftigkeit von Mitbestimmung zu unterscheiden sind. (vgl. die „Partizipationsleitern“ bei Hart 1997 und bei Oser/ Biedermann 2006; analog für eine Öffnung des Unterrichts Peschel 2002). Dazu gibt es eine Reihe von Befragungs- und Beobachtungsstudien, die belegen, dass der Schulalltag nach wie vor in hohem Maße fremdbestimmt verläuft (vgl. Wagener 2013, Kap. 7).

Im DJI-Kinderpanel wurden SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, konnten danach nur 4% „fast immer“ und 14% „häufig“, dagegen 55% „selten“ und 27% „nie“ (Alt u. a. 2005, 30). Nach der World-Vision-Kinderstudie (Andresen u. a. 2013, 127) durften über Klassenregeln „oft mitbestimmen“ nur 35% der 10- bis 11-Jährigen und 5% der 6- bis 7-Jährigen, und bei Projektthemen war es jeweils sogar nur noch die Hälfte. „Wichtige Dinge“ mit entscheiden konnten in der vierten Klasse gerade einmal 4-5% (Bosenius/ Wedekind 2004, 296).

Diese Aussagen von Kindern korrespondieren mit den Ergebnissen von Befragungen zur Öffnung des Unterrichts, in denen LehrerInnen auch selbst angaben, häufiger eine Mitbestimmung des sozialen Miteinanders in der Schule zu ermöglichen, aber nur selten Freiräume für eine ernsthafte Selbstbestimmung des (fachlichen) Lernens zu eröffnen (vgl. die Zusammenfassungen bei Brügelmann/ Brinkmann 2009, 193ff. und Wagener 2013, Kap. 7). Über die verschiedenen Erhebungen hinweg zeichnet sich ab, dass eher weniger als 10% der LehrerInnen ihren Unterricht grundlegend öffnen und dass dieser Anteil allenfalls dann auf 20-30% (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend geringer ansetzt. Aber auch eine institutionalisierte Mitbestimmung ist nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar haben 70% der Kinder einen Klassensprecher erlebt, aber nur 32% einen Klassenrat und sogar nur 12% ein Schülerparlament (vgl. Bosenius/ Wedekind (2004, 298).

Speck (2007, 11) fasst die Befunde verschiedener Studien in folgender These zusammen:

„Schülern werden heute in der Schule zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich eingeräumt. Eine Partizipationskultur hat sich jedoch noch nicht herausgebildet. Partizipation findet vor allem dort statt, wo nicht der unmittelbare Unterricht oder das Lehrerhandeln tangiert wird. Zudem gibt es gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern über die realen Partizipationsmöglichkeiten und hat die Partizipation häufig nur eine Alibifunktion oder wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen.“

Wagener (2013) hat gezeigt, dass Ganztagsschulen zwar mehr Möglichkeiten für die Partizipation von Kindern bieten, dass sie aber auch hier nur sehr begrenzt genutzt – und von den Kindern als geringer eingeschätzt werden als von den Erwachsenen (a.a.O., 284ff.).

Hier besteht also ein erheblicher Nachholbedarf – zumal es auch besondere Chancen gibt, etwa wenn man den Befund in Rechnung stellt, dass die Bereitschaft zum politischen Engagement am Ende der Grundschulzeit höher ist als in der Sekundarstufe (so schon Marz u. a. 1978, 141). Neuere Studien zeigen, dass eine Mehrheit der deutschen SchülerInnen Mitbestimmung wichtig findet und bereit ist, sich entsprechend zu engagieren, dass aber die Möglichkeiten einer ernsthaften Mitwirkung nicht sehr hoch eingeschätzt werden, so dass die Partizipationsbereitschaft im internationalen Vergleich eher gering ausfällt (vgl. Speck 2007, 13-14).

Fazit

Zusammengefasst sind es drei Begründungsstränge, die in der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule zu bedenken sind, aber nicht vermischt werden dürfen:

- Erstens sind Selbst- und Mitbestimmung wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert. Damit geht es um die fachbezogene Effektivität von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben. Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege (s. u. a. Ryan/ Deci 2000). Selbstgesteuertes Lernen ist nachhaltiger als fremdbestimmter Unterricht.

Die wirksame Förderung fachlichen Lernens ist aber nur ein Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

- Zweitens ist Partizipation an schulischen Entscheidungen wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als BürgerInnen in einer Demokratie vorbereitet werden. Ich nenne dies das Passungs- und Stimmigkeitsproblem von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen Lernzielen und Lernformen besteht.

Während die ersten beiden Begründungen Partizipation mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren zukünftigen Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt die durch die UN-Kinderrechtskonvention gestützte Argumentation auf die Gestaltung der Schule als aktuellen Lern- und Lebensraum:

- Drittens sind Selbst- und Mitbestimmung ein Wert an sich und deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen den Generationen, zu respektieren. Damit ist die Legitimität von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel-zum-Zweck der Erziehung und darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht allen Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

Das ist aber schwer in der Schule umzusetzen, wenn LehrerInnen selbst kein Mitbestimmungsrecht bei wesentlichen Schulanliegen haben und die Schulen in vielen Bundesländern noch zu wenig mitreden/ mit bestimmen können, was die Einstellung neuer KollegInnen, die Verwendung von Sachmitteln und ähnliche Entscheidungen betrifft.

Brügelmann, Hans (o.J.): Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule, unveröffentlichter Text

Endnote

1. In diesen Artikel sind Ausschnitte aus meinen Beiträgen zu dem Band „Demokratische Grundschule“ (Backhaus/ Knorre 2008, 107ff. und 193ff.) eingegangen, in denen ich auch die Fachliteratur systematischer aufgearbeitet habe.

Literatur

Ackermann, P. (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung' als institutionalisierte politische Sozialisation. In: Claußen/ Geißler (1996, 91-100).

Alt, C., u. a. (2005): Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 15. Jg., H. 41, 24-31.

Andresen, S., u. a. (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Beltz: Weinheim/ Basel.

Backhaus, A./ Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Verlag Universi: Siegen.

Biedermann, H. (2006). Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Waxmann: Münster.

Bosenius, J./ Wedekind, H. (2004): „Mitpestümmen". Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2004, 287-309).

Brügelmann, H. (1969): Political education in the modern Western democracies. Institute of Education/ University of London.

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (bis 2008 aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2009): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität. Univers Verlag: Siegen (1.Aufl. 2008).

Carle, U./ Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Schneider: Hohengehren.

Claußen, B./ Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Lese + Budrich: Opladen.

Cremer, H. (2006): Der Anspruch des unbegleiteten Kindes auf Betreuung und Unterbringung nach Art.20 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, Veröffentlichungen aus dem Institut für Internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg Bd. 29. Nomos: Baden-Baden.

Deth, J. W. van, u. a. (2007): Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. VS Verlag: Wiesbaden.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2004): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed: München.

Edelstein, W., u.a. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik/ Wochenschau-Verlag: Schwalbach.

Edelstein, W./ Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Hrsgg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.

Flitner, A. (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München/ Zürich (erw. Neuausgabe; 1. Aufl. 1992).

Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen/ Geißler (1996, 51-70).

Grolnick, W. S./ Ryan, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 81, 143-154.

Grolnick, W. S./ Ryan, R. M. (1989): Parents styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 52, 890-898.

Hart, R. (1997): Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. UNICEF: New York/ Earthscan: London.

Hecht, Y. (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. Ms. für einen Vortrag auf der IDEC 2002. Download: http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc.

Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. Hanser: München/ Wien.

Kandzorra, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen/ Geißler (1996, 71-89).

Lorz, R. A. (2003). Der Vorrang des Kinderwohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. Hrsgg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: 10178 Berlin (Mühlendamm 3).

Marz, F., u. a. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogische Möglichkeiten. Metzlersche Verlagsbuchshandlung: Stuttgart.

Moolenaar, N., et al. (2006): An exploration of citizenship in primary education: How schools influence children. Working Paper for the ICO Toogdag, November 8th: Amsterdam.

Neumann, K. (1999): Kinderrechte: Anliegen, Alltag, Ambivalenzen. In: Grundschule, 31. Jg., H. 10, 56-58.

Neill, A.S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Rororo 6707: Reinbek (engl. 1962; dt. Erstauflage Szcesny Verlag: München 1965).

Ohlmeier, B. (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule. Dr Kovac: Hamburg,

Oser, F. / Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel/ Oser (2006, 17-38).

Peschel, F. (2002a+b): Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion.

Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher: Zürich (frz. 1932).

Quesel, C./ Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Verlag Rüegger: Zürich/ Chur.

Richter, D. (2007a): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32-33/2007, 21-26.

Richter, D. (Hrsg.) (2007b): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schriftenreihe Bd. 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn.

Ryan, R. M./ Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, Vol. 55, 68-78.

Sliwka, A. (2001). Civic Education – Anglo-amerikanische Ansätze und Methoden einer Civic Education für die Schule, Gutachten zum Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Sliwka, A. (2004): Service learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“: Berlin,

Schreier, H. (1996): Demokratieerziehung. Herstellung von Öffentlichkeit im Schulraum. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100: 50-53.

Schröder, R. (2003): Kommunale Partizipation von Kindern. In: Weskamp/ Zinnecker (2003, 118-137).

Speck, K. (2007): Mehr Partizipation wagen! Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gemeinde- bis hin zur Bundespolitik. Beitrag zur Fachtagung: „Entscheiden was richtig ist – Menschen brauchen Werte. Pädagogische Arbeit, Beteiligung und Werteentwicklung“ am 08. Oktober 2007 in Potsdam. Vervielf. Ms. Download: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.4913.de/vortrag_speck.pdf

Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus der Sicht verschiedener Akteure. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel.

Weskamp, P. / Zinnecker, J. (Hrsg.) (2003): Bildung und Beteiligung. Die Qualität des Sozialen und die Zukunft der jüngeren Generation. Soziale Akademie Siegen-Wittgenstein, Bd. 1. Universität: Siegen.

Beiträge zur politischen Bildung

Gerhard Himmelmann

Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen

Jugend für die Demokratie aktivieren

Immer wieder stellen uns Jugendstudien vor das Problem, wie Kinder und Jugendliche aus ihrem Dasein als „Ichlinge", als neue „Ego-Materialisten" oder als versierte „Ego-Taktiker" heraus stärker für das demokratische Gemeinwesen und für sozial angemessene Verhaltensweisen aktiviert werden können. Der Weg vom subjektiv geprägten „Ich" zum sozial verständigen und demokratisch geprägten „Selbst" ergibt sich nicht von selbst. Viele Hindernisse stehen dem entgegen.

Aus zivilisatorischer und liberaler Sicht ist der Abbau traditioneller Bindungen, wie er sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, eigentlich zu befürworten. Heute bieten sich den Jugendlichen sehr viel mehr Freiheiten. Sie ermöglichen ihnen eine viel intensivere und individuellere Lebensweise als früher. Die neuen, oft sehr subjektiven Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen äußern sich zuweilen in eigenwilligen, auch recht exzentrischen Lebensstilen. Diese Individualisierung entwickelt sich heute, wie uns die Sozialisationsforschung zeigt, bereits im Alter von 10 bis 12 Jahren.

Auf der anderen Seite wird den Jugendlichen aber in einem früheren Alter als noch vor wenigen Jahrzehnten mehr Verantwortung aufgebürdet, obwohl sie noch nicht jene Stabilität und Erfahrung haben, um der Verantwortung für sich und andere auch gerecht werden zu können. Sie brauchen trotz aller demonstrativen Ich-Selbstständigkeit Hilfe, da die Erziehungswirksamkeit vieler Eltern aus vielerlei Gründen nachlässt. Nach der frühen emotionalen und sozialen Ablösung von ihrem Elternhaus finden die Jugendlichen oft kein entsprechendes Anschluss- oder Auffangnetz. Auch alte Traditionen, Sitten und Gebräuche, selbst Glaubensbindungen haben nicht mehr jene Orientierungsfunktion, die den Verlust des alten familiären und sozialen Zusammenhalts ersetzen könnten. Andere früher wirksame Schichten- oder Zugehörigkeitsstrukturen weichen sich ebenfalls auf und tragen ihrerseits zu einem Verlust an Orientierungen, Werten, Normen und sozial anerkannten Verhaltensweisen bei.

Bei vielen Jugendlichen führt die frühe Ablösung von den Eltern und die frühe Individualisierung oft zu sozialem Desinteresse, zu Apathie, zu einer demonstrativ gepflegten „Verdrossenheit", zu einem Ausweichen gegenüber Leistungsanforderungen und Herausforderungen, zu Gleichgültigkeit gegenüber Anderen, zu „Null-Bock-" oder „Na-und"-Haltungen. Solche Einstellungen äußern sich u. a. in Gefühl- und Achtlosigkeit gegenüber Anderen. Sie können zu vielfältigen Spielarten des Mobbing, zu emotionalen Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit, Wandalismus oder zu individuellen Spielarten manifester Gewalt führen, wie vielfältige Beispiele immer wieder zeigen. Solche Verhaltensweisen können z. T. als eine Suche nach Selbstbestätigung und Anerkennung definiert werden, die aber gleichwohl unzulänglich bleiben, weil sie sozial unerwünscht sind und möglicherweise mehr Ablehnung hervorrufen als Anerkennung einbringen.

Andererseits schließen fast 40 % der Schülerinnen und Schüler heute ihre Schullaufbahn mit dem Abitur ab. Meist sind sie auch materiell gut ausge-

stattet. Diese Gruppe der Jugendlichen hat ihre eigenen Probleme, zieht aber nicht unbedingt und mit Vorrang die soziale Aufmerksamkeit auf sich. Vielmehr sind es die übrigen 60 %, die Sitzenbleiber, die Zurückgestuften oder Zurückverwiesenen, besonders die Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen und an Berufsschulen. Gerade in sozialen Brennpunkten fühlen sich viele Jugendliche oft als „Überholte", „Minderwertige" oder „Absteiger" ohne gleichwertige Lebenschancen und Entwicklungsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Solche Misserfolge oder Perspektivlosigkeiten nähren Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht, Skepsis und psychischen Stress, die die subjektiven Bewältigungsstrategien vieler Jugendlicher erneut beeinträchtigen bzw. überfordern.

Viele Jugendliche sind unter solchen Sozialisationsbedingungen emotional, sozial und moralisch vor große Bewältigungs- und Deutungsprobleme gestellt, die sie allein nur schwerlich lösen können. Es wächst eher die Vereinzelung oder das Cliquenbewusstsein unter Gleichaltrigen und schließlich eine enge Cliquenabschließung, die sich einer äußeren Kontrolle und Steuerung zunehmend entzieht. Notlagen werden durch solche Kinder und Jugendliche allzu oft mit Wutausbrüchen, radikaler Fäkalsprache oder Randalieren und Gewaltaktionen „bewältigt". Das Streben nach Anerkennung findet oft keinen anderen Halt als die Flucht in Drogen, Sekten oder völlig abgekapselten Gruppenaktivitäten, in denen ein „Anführer" die Marschrichtung vorgibt. Ohnmacht drängt so viele Kinder und Jugendliche in die Isolation oder in ein subkulturelles Machtgefüge, die das Selbstständig- und Mündigwerden noch weiter erschweren oder abschließend gar unmöglich machen. Und später steht die Öffentlichkeit dann vor der Frage: „Wie konnte so etwas geschehen"?

Die zunehmende Disziplinlosigkeit und Gewalttätigkeit – gerade auch an Schulen – stellt die Lehrkräfte wiederum vor enorme Probleme. Absentismus von der Schule, Desinteresse am Unterricht sowie Disziplin- und Zügellosigkeiten einiger Kinder und Jugendlicher erschweren den Unterricht für die anderen. Unterricht wird so bald nachhaltig zu einer enormen psychischen Belastung für die Lehrkräfte, deren sozialpädagogische Fähigkeiten im Gegenzug eigentlich immer stärker gefragt sind. Auf die Demoralisierung einzelner Schüler oder ganzer Klassen reagieren manche Lehrkräfte selbst mit Resignation, „Wegsehen", Depression und emotionaler Flucht aus ihrem pädagogischen Beruf.

Leitsätze der Demokratie-Erziehung

Aus den vorliegenden sozialisationsrelevanten Erkenntnissen über die Lage der Jugend und ihrer Probleme nährt sich die Forderung, dass Erziehung zur Zivilität und Solidarität auch etwas mit einer allgemeinen Erziehung zur Demokratie zu tun hat. Hier muss die große Zustimmung, die die Demokratie als allgemeine „Idee" bei den meisten Jugendlichen findet, in reale „Praxis" und in ein angemessenes „Verständnis" politisch-demokratischer Prozesse überführt werden. Solche Erziehung muss bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen wecken. Sie muss sie pflegen und fördern. Fördern heißt zugleich fordern und entsprechende Lernumgebungen schaffen, damit die erwünschten affektiv-moralischen Einstellungen geeignete Anregungen, Bestätigungen und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten.

Aus den Schriften der vielen Autoren, die sich mit dem Problem und den Zukunftschancen unserer Demokratie und Zivilgesellschaft auseinandergesetzt haben, wissen wir, dass die politische Demokratie als Herrschaftsform auch eine feste sozial-moralische Unterfütterung braucht. Mit Kindern

und Jugendlichen, die in der einen oder anderen Form zur Gewalttätigkeit neigen, die autoritäre Verhaltensstrukturen zeigen und anderen mit sozialer Rücksichtslosigkeit begegnen, lässt sich eine Demokratie als Herrschaftsform auf Dauer nicht stabil halten. Aus dieser Erkenntnis haben besorgte Autoren folgende Leitsätze als Erinnerung, Empfehlung und Mahnung formuliert:

- Niemand wird als Demokrat geboren! (Michael Greven)
- Demokraten fallen nicht vom Himmel! (Theodor Eschenburg)
- Noch nie war Demokratie ein Selbstläufer! (Siegfried Schiele)
- Demokratie ergibt sich nicht „naturwüchsig"! (Jürgen Habermas)
- Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können! (K. G. Fischer)
- Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können! (Gisela Behrmann)
- Demokratie ist ein ständiger „Selbst-„ und „Neuschöpfungsprozess"! (Hans Joas)
- Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern vor allem eine spezifische „Form des Zusammenlebens"! (John Dewey)
- Demokratie ist eine „soziale Idee"! (John Dewey)
- Demokratie hat die beste Stütze in bewussten Demokraten! (Adolf Schüle)

In diesen Äußerungen wird bewusstgemacht, dass die Erziehung und die sozial-emotionale Lage von Kindern und Jugendlichen auch eine wichtige Systembedeutung für unsere Demokratie hat. Es gibt keine Demokratie ohne überzeugte Demokraten, die die Grunderfordernisse der Demokratie in ihrer Lebenswelt selbst erlernt, eingeübt und verinnerlicht haben. Demokratie bedeutet in diesem Zusammenhang: gegenseitige Anerkennung und Teilhabe an Entscheidungen, Offenheit und ernsthafte Diskussion über die Grundlagen des gemeinsamen Zusammenlebens. Sie bedeutet Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität im Verhalten zu Anderen. Das „Große" fängt im „Kleinen" an. Demokratie-Erziehung muss bei denjenigen ansetzen, die noch klein, jung und „ungeübt" sind. Sie sollen von Anfang an die Universalität und Unteilbarkeit der Grund- und Menschenrechte als Wert ansehen. Sie sollen lernen, diese Werte in ihrem konkreten Leben zu akzeptieren, anzuerkennen und zu praktizieren. Die Achtung der Würde, des Wertes und der Freiheit eines jeden anderen Menschen gehören dazu, allerdings auch die Akzeptanz von legitimierter Herrschaft und der Geltung des Rechts, das Streben nach Gerechtigkeit und die Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede.

Daher sollten Forderungen Beachtung finden, die aus der Öffentlichkeit heraus an die Bildung und Erziehung in modernen Schulen herangetragen werden. Dazu gehört an prominenter Stelle z. B. auch die „Gemeinsame Erklärung" zu Ehren von Theodor Heuss, die der damalige Bundespräsident Johannes Rau und die bisherigen (noch lebenden) Bundespräsidenten bereits am 14. September 1999 veröffentlicht haben. In dieser Erklärung wird dezidiert dazu aufgerufen, die „demokratische Gesinnung" und das „Erlernen und Erfahren" von Demokratie zu verstärken. In diesem wichtigen Text, der von Hildegard Hamm-Brücher angestoßen wurde, taucht an exponierter Stelle der allzu oft verdrängte, bisher noch ungewohnte, pädagogisch-didaktisch freilich überaus fruchtbare Begriff der „Demokratie als Lebensform" auf.

Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Der bisher so sehr geläufige und übliche Begriff der „politischen Demokratie“ („Demokratie als Herrschaftsform“) beruht auf der Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz sowie auf der Gewährleistung einer fairen sozialen Sicherung für die Menschen. Dies alles ist bekannt. Allerdings grenzt dieser Begriff der Demokratie das Demokratie-Lernen auf den Bereich des Staates, seiner Funktionen und Aufgaben ein. Oft liegt der eingeengte Gegensatz von repräsentativer und direkter Demokratie nahe. Doch in der Realität gestalten sich die Dinge doch weitaus komplizierter, als dieser Gegensatz vorgibt.

In der neuen Literatur wird Demokratie inzwischen sehr viel weiter definiert. Aus philosophischer Perspektive wird Demokratie heute vielmehr als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer „Kooperation“ betrachtet. Sie wird als stets neuer gesellschaftlicher „Lernprozess“, als ein stetiger gesellschaftlicher „Selbst- und Neuschöpfungsprozess“ beschrieben, der von der Basis her immer wieder neu aufgebaut werden muss. Demokratie wird nicht als gesicherter „Zustand“ oder allein als „institutionelles Arrangement“ für die Staatsmacht betrachtet, sondern als stets gefährdetes „soziales Experiment“, das sich in gewaltfreier sozialer Interaktion und in „Zusammenarbeit zu gemeinschaftlichen Zwecken“ stets – auch bei Rückschlägen – neu bewähren muss. Demokratie wird in ihrer Offenheit zugleich als „Instrument“ und als „Motor“ der sozialen Reform und der Verbesserung der bestehenden Verhältnisse interpretiert. Damit gewinnt der Demokratiebegriff eine neue, lebensnahe, vor allem offene, zukunftsgerichtete, auch normative Dynamik.

Der seit Beginn der 90er Jahre aus den USA übernommene Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft hat in nachdrücklicher Weise aufgezeigt, dass die bisher allein auf den Staat bezogene Demokratietheorie auch (wieder) in die gesellschaftliche Horizontale hinein verlagert und so verbreitert werden muss. Ebenso hat die empirische Forschung zum Übergang von Diktaturen zu „neuen“ oder „jungen“ Demokratien, die erst nach 1989 entstanden sind, deutlich gemacht, dass die „politische Demokratie“, wie immer sie in der Welt formal-institutionell ausgestaltet sei, in spezifischer Weise eine gesellschaftliche und individuelle Verankerung braucht, um „echt“ und dauerhaft „lebensfähig“ zu sein. Auf das Demokratie-Lernen bezogen heißt dies, dass es nicht nur institutionell auf den „Staat“ und nicht nur auf die „hohe“ Politik und die dort zu lösenden „Probleme“ ausgerichtet sein, sondern auch „gesellschaftliches Lernen“ umfassen sollte, damit die Kinder und Jugendlichen erkennen lernen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen.

Neben der „Demokratie als Herrschaftsform“ tritt damit die „Demokratie als Gesellschaftsform“ ins Blickfeld. Die „gesellschaftliche“ Verankerung der politischen Demokratie kann in Umrissen umschrieben werden 1. mit der Existenz des gesellschaftlichen Pluralismus (sozial, politisch, religiös etc. durch Verbände, Vereine, Initiativen), 2. mit einem funktionsfähigen System der autonomen gesellschaftlichen Konfliktregulierung (vielfältige Dialog-, Verhandlungs- und Mitbestimmungssysteme), 3. mit der Ausgestaltung eines fairen Systems von (sozialer und nachhaltiger) Marktwirtschaft (Sozialpolitik etc./Ökologie), dann 4. mit einer freien und vielfältigen Öffentlichkeit (Medien) und schließlich 5. mit einem breiten öffentlichen Engagement der Bürger (zivile Bürgergesellschaft). Diese Elemente der „Demokratie als Gesellschaftsform“ sollten für ein breiteres Demokratie-Lernen neben den Elementen der repräsentativen Demokratie in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten schon in

der Schule als „Möglichkeitsraum“ lebendig gemacht werden. Die Auffassung, dass Demokratie nicht nur ein recht kompliziertes Herrschafts- und Regierungssystem ist, sondern auch als eine spezifische, sehr differenzierte „Gesellschaftsform“ auf der Basis von Gegenseitigkeit interpretiert werden muss, war gerade jenen Autoren der frühen Politikwissenschaft und Soziologie in Deutschland besonders bewusst, die sich um eine gesellschaftlich soziologisch fundierte „Demokratiewissenschaft“ in der Nachkriegszeit verdient gemacht haben (Ernst Fraenkel/ Ralf Dahrendorf).

Demokratie als Lebensform und „soziale Idee“

Aus der frühen Zeit der Demokratieanalyse in der Bundesrepublik ist aber neben der Demokratie als „Herrschaftsform“ und der Demokratie als „Gesellschaftsform“ auch eine dritte Interpretation überliefert. Sie umfasst die alltagsspezifische „Demokratie als Lebensform“, d. h. die besondere Ausprägung der demokratischen „Kultur“, die besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen in einer Demokratie, letztlich die Demokratie als „soziale Idee“. In der politischen Wissenschaft hat sich der Zweig der politischen Kulturforschung lange Zeit den hier relevanten Fragen von politischen Verhaltenseinstellungen der Menschen gewidmet. In neuerer Zeit findet man immer wieder Hinweise auf den erweiterten Interpretationsansatz der „Demokratie als Lebensform“. Auch in der pädagogischen Psychologie taucht der Begriff „Demokratie als Lebensform“ auf. Die neuere Reformbewegung in der Pädagogik schließt sich hier an. Zahlreiche Programme zur „Konfliktregulierung“ und „Mediation“ in der Schule sowie zur „Gewaltprävention“ und gegen Rechtsradikalismus wurden inzwischen aufgelegt und durchgeführt und treffen damit die Probleme des lebensnahen „gesellschaftlichen“ Zusammenlebens recht genau. Sie zielen auf die offenbar immer wieder neu notwendige „demokratisch-politische Zivilisierung“ von Kindern und Jugendlichen. Rechtsradikale Jugendliche sind z. B. keineswegs „unpolitisch“, sondern allzu oft sehr undemokratisch, sogar unmenschlich.

Die Interpretation von „Demokratie als Lebensform“ geht also zurück an die Basis. Sie sucht in diesem Sinne Anschluss an die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie. Sie vermeidet allerdings die Versuchung, in einen weitläufigen, oft philosophisch abgeleiteten Tugenddiskurs einzumünden (Lernen durch „Appell“, statt Lernen „am Modell“). Es geht dabei nicht um „Belehrung“, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten „Erfahrungen“ mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in der vielfältigsten Form. Das ist gewiss nicht leicht! Es geht um das „Wachstum dieser Erfahrung“. „Demokratie als Lebensform“ kann insofern als „Rückgrat“, als „Urform“, als „Keim-“ oder „Vorform“, als „Unterfütterung“, als „Graswurzel“ oder sogar als „Voraussetzung“ dafür angesehen werden, dass die Demokratie „in ihrer Ganzheit“ wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann. Demokratie wird also inzwischen nicht mehr (allein und ausschließlich) „politisch“ oder etatistisch-institutionell interpretiert, sondern bis in die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und in die Aktivitäten von Gruppen hinein zurückverfolgt und auf die Interaktionen in Stadtteilen, Familien, Schulen und Klassenzimmern zurückprojiziert. Gemeint ist dabei die „face-to-face“-Ebene der Demokratie. Zuweilen finden sich in der Literatur auch die Begriffe „Alltags-Demokratie“, „Nahraum-Demokratie“, oder „Lebenswelt-Demokratie“. Es wird gesprochen von der „Mikro-Ebene“ der Demokratie oder von Demokratie „im alltäglichen Vollzug“. Hier muss jede Lehrkraft, jedes Kollegium, jede Schule ihren eigenen – auch fächerverbindenden – Ansatz finden.

Die Interpretation der „Demokratie als Lebensform“ geht also tiefer als der Ansatz der Demokratie als Herrschaftsform und noch tiefer als der Ansatz der Demokratie als Gesellschaftsform. Im Konzept der

Demokratie als Lebensform finden sich jene theoretischen Ansatzpunkte, die es z. B. sehr viel leichter machen, trotz aller Widrigkeiten auch von „Demokratie in der Schule“ oder von einem „demokratischen Klassenzimmer“ zu sprechen, als wenn man den Demokratiebegriff allein aus einem staatsbezogenen Demokratiedenken ableitet. In der Literatur gibt es dazu außerordentlich variantenreiche Anregungen.

Schulische Relevanz

Insgesamt ergibt sich ein recht weites und dichtes Netz der Argumentation zugunsten eines neuen praktischen Demokratie-Lernens an Schulen. An dieser Stelle lässt sich nur andeuten, dass die Dreiteilung des Demokratiebegriffs in: Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform als Ausgangspunkt eines neuen Demokratie-Lernens bildungspolitisch legitimiert und fachlich wie pädagogisch einleuchtend begründet werden kann. Jede Ebene hat ihre eigene schulische Relevanz. Doch erst in der Verknüpfung der drei Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform, und unter Berücksichtigung der diesen drei Ebenen eigenen Dynamik und Besonderheit liegt der ganze „Pfiff“.

Das Demokratie-Lernen in der vorgetragenen Dreiteilung kann in pädagogisch-didaktischer Sicht analytisch mit den je differenzierten Aufgaben der verschiedenen Schulstufen verknüpft werden. Es kann die eingangs genannte Dreiteilung von Lebenshilfe, sozialem Lernen und politischem Lernen ebenfalls in sich aufnehmen. Hier sind jeweils – nach den gegebenen Bedingungen – eigene Schwerpunkte in den jeweiligen Schulstufen zu setzen. Die fachlichen Anforderungen der drei Demokratiebegriffe lassen sich ebenso differenziert in Beziehung setzen mit den Entwicklungsphasen und Erfahrungshorizonten der Kinder und Jugendlichen. Auch die konkrete Schulkultur und die praktizierte Unterrichtsform kommen hier ins Blickfeld. Lerntheoretisch ergibt sich darüber hinaus eine enge Beziehung zu den Ansätzen von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Schülerinnen und Schüler sollten die persönlichen, sozialen und die politisch-institutionellen Herausforderungen, die das „Projekt Demokratie“ – auch die Gefahren und Schwierigkeiten, denen es immer wieder ausgesetzt ist, – konkret kennen und darüber nachdenken lernen (John Dewey: „thinking about what we are doing“). Kinder und Jugendliche müssen doch – fast wie in einem Schnellkurs – in ihrer Person jene Entwicklungen nachvollziehen, die das Projekt der Demokratie – mit allen Erfolgen, Brüchen und Fehlentwicklungen – historisch bereits hinter sich hat. Schülerinnen und Schüler sollten dieses Projekt gemäß selbst gewonnener „Erfahrungen“ schließlich schätzen lernen, um es später selbst tragen und weiterführen zu können.

Es gilt, dass Kinder bereits in der Eingangsstufe „Am Kleinen das Große“ lernen. Daher sollte es mit der Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform bereits in den Grundschulen beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für die Jugendlichen später gleichsam „in der Luft“. Das „Konkrete“, das „Allgemeine“ und das „Elementare“ liegt darin, dass Kinder und Jugendliche zunächst vertiefte Erfahrungen in der Demokratie als sozial-kooperative, d. h. Verantwortung einübende sowie auf Gewaltverzicht und Toleranz beruhende, aber nicht konfliktlose oder schlicht „harmonische“ Lebensform sammeln können. Schülerinnen und Schüler sollten auch lernen, dass Demokratie auch eine „stete Kränkung des selbstgewissen Egos“ (Rolf Wernstedt) ist, das sich im „Ertragen eines stets ungeliebten Kompromisses“ und der oft langwierigen demokratischen Aushandlungsprozesse so schwer tut; ein Ego, das oft wenig geneigt ist, sich selbst den harten Anforderungen an das aktive Bürgerdasein zu stellen: nämlich persönlich Zeit, Energie und Verstand einzusetzen, um gemeinschaftlich den wichtig erachteten Belangen zum Durchbruch zu verhelfen. Demokratie ist aber kein beliebiges

System, an das man einfach Ansprüche stellen, von dem man ohne eigenes Zutun Bedürfnisbefriedigung einfordern oder Wohltätigkeit erwarten kann, sondern es ist ebenso ein System, das seinerseits Ansprüche an das Individuum stellt, Eigenverantwortung fordert und die Sorge um das eigene Wohl von jeder Person erwartet.

Eine kritische Einstellung ist insgesamt unerlässlich, allerdings auch Vertrauen in die tragenden Prinzipien unserer Gesellschaft und des Staates. Jede Art des politischen Zynismus oder jede der Spielarten von Missachtung des Eigenwerts eines jeden Kindes und Jugendlichen oder auch die Instrumentalisierung der Schüler in der Schule durch die Lehrkräfte wirkt hier über die Maßen kontraproduktiv. Hier hat die Vorbildfunktion der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung. Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur „von" der Lehrkraft, sondern vor allem auch „an" der Lehrkraft. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler müssen die in der Demokratie geltenden Prinzipien der kooperativen Wechselseitigkeit, der gegenseitigen Anerkennung und der friedlichen Konfliktregulierung zu gemeinsamen Zwecken immer wieder neu reflektieren und praktisch neu einüben.

Die Lehrkräfte werden also nicht aus ihrer Verpflichtung entlassen, um die Demokratie-Politik, die Demokratiepädagogik und das Demokratie-Lernen selbst effektiv zu stärken, so schwierig und beschwerlich sich diese Aufgabe in der Praxis auch darstellen mag. Die Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass alle am Projekt des Demokratie-Lernens mitwirken. Das „Wachstum an Erfahrung" mit Demokratie sollte daher didaktisch im Zentrum gerade dieser Form der bürgerschaftlichen Bildung stehen. Demokratie ist – so gesehen – immer noch ein Zukunftsprojekt. Denn wir wissen: Demokratien können auch scheitern, wenn wir nicht alle – gerade im Mikro-Bereich der Schule und des Unterrichts – an diesem Projekt mitarbeiten. Im Spektrum der möglichen Zugangsweisen zu einem modernen Konzept des Demokratie-Lernens muss man aus pädagogischer Sicht nach dem bisher Gesagten berücksichtigen: Demokratie im Unterricht und Demokratie in der Schule lassen sich nicht einfach am Modell der Demokratie als Herrschaftsform messen oder entwickeln. Die Welt der Schule lässt sich nicht umstandslos mit den Maßstäben der „Welt dort draußen" in Übereinstimmung bringen (Theodor Wilhelm). „Demokratie ist ein Begriff der Politik, der nicht ohne weiteres auf die Erziehung übertragbar ist. Volksherrschaft, Selbstregierung, Kontrolle aller eingesetzten Macht- und aller öffentlichen Funktionen durch Wahlen und Parlamente, Gesetze und Rechtsordnung – das alles passt nicht auf die Erziehungsverhältnisse, und wenn ein Schülerparlament oder eine Familienkonferenz eingerichtet wird, so hat das natürlich auch ganz andere Funktionen, eine andere Qualität als die Organe der Demokratie. 'Demokratische Erziehung' kann also nur bedeuten: Eine Erziehung, welche der Staats- und Gesellschaftsform 'Demokratie' entspricht, sich mit ihren Prinzipien im Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinne, dass sie die Kinder befähigt, Demokraten zu werden, Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens, wenn möglich sogar entschiedene Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie" (Andreas Flitner).

Schule ist eine staatliche Anstalt. Es besteht Schul- und Anwesenheitspflicht. Schülerinnen und Schüler, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen, können der Schule zwangsweise zugeführt und ihre Eltern sanktioniert werden. Die Gesamtschülerschaft ist nicht der Souverän der Schule. Alle Schulgewalt geht nicht von ihr aus. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Lehrkräfte nicht selbst wählen oder abwählen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind für die Schülerinnen und Schüler sowohl Vertreter der Erwachsenenwelt als auch Vertreter des staatlichen Erziehungsauftrages. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, was die Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Schulbücher vorgeben. Sie sind der Zensurengebung durch die Lehrkräfte unterworfen.

Sie werden benotet, geprüft, sortiert und schließlich auch „aussortiert“. Wie kann man unter diesen Umständen überhaupt von Demokratie in der Schule oder im Unterricht sprechen? Welche Erfahrungen um und mit Demokratie können Schülerinnen und Schüler dabei sammeln?

Sicher ist die Lage aber nicht so „schlimm“, wie man angesichts dieser Aussagen vermuten könnte. Doch die politische Demokratie und eine demokratische Gesellschaft sind auf „entgegenkommende Lebensformen“ (Jürgen Habermas) in den Schulen angewiesen. Die Schulgesetze geben in ihrem Bildungsauftrag den Schulen und den Lehrkräften die wichtigsten demokratietheoretischen Ziele vor. Sie enthalten Regelungen für Schülervertretungen, Schulversammlungen, Klassenräte, Klassensprecher, Schulsprecher, Schülerzeitungen ebenso wie für die Elternvertretung und für die Gesamt-, Fach- und Klassenkonferenzen etc. Sie grenzen die Rechte der jeweils beteiligten Gruppen und Personen gegeneinander ab.

All dies ist aber nur ein äußerst schwacher Abglanz dessen, was man sich unter „Demokratie“ in der Schule vorstellen kann. Oft erstarren diese Regelungen zu Formalien und Ritualen, die in der Praxis eher wenig Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler haben. Sie sind allerdings wichtig und nicht unwesentlich. Von zentraler Bedeutung ist dagegen, wie sie gehandhabt werden und was Schulen und Lehrkräfte daraus machen. Über die gesetzlichen Regelungen hinaus muss jede Schule ihren eigenen Weg finden. Jede Lehrkraft muss ihre eigenen Vorstellungen entwickeln.

Ebenen des Demokratie-Lernens

Im Folgenden sollen abschließend zehn Ebenen angesprochen werden, die für das Sammeln solcher Erfahrungen mit Demokratie in der Schule von hoher Bedeutung sind:

1. Die erste Ebene betrifft die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern. Diese Beziehungen sollten auf einem „demokratischen Erziehungsstil“ (Kurt Lewin) beruhen, der auf wechselseitige „Achtung“, auf gegenseitige „Anerkennung“ und auf „Vertrauen“ aufbaut. Auch Schülerinnen und Schüler haben – bei allen patronatsorientierten Erziehungsbemühungen – Rechte, vor allem das Recht auf Respekt vor ihrer Persönlichkeit. Darüber hinaus gilt der pädagogische Grundsatz, dass, wer „Partizipation“ von Schülern am Unterricht erwartet, zunächst selbst am Leben und an den Problemen der Schülerinnen und Schüler partizipieren sollte. Erst dann kann sich eine vertrauensvolle, gleichberechtigte und kenntnisreiche Wechselseitigkeit der Beziehungen herstellen.

2. In gleicher Weise muss die Ebene der Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern einbezogen werden. Die vielen einschlägigen Ansätze des „Sozialen Lernens“, des Lernens im Umgang mit Emotionen, mit Konflikten, Fremden und Besonderheiten zeigen die Ziele und die Methoden des Erlernens eines demokratischen Miteinanders unter den Schülerinnen und Schülern, des Erlernens von Toleranz, von Selbstvertrauen, von Selbstbestimmung und von Selbstkontrolle im sozialen Kontext.

3. Aus dem Zusammenwirken der beiden erstgenannten Ebenen kann sich die Atmosphäre eines „demokratischen Klassenzimmers“ (Rudolf Dreikurs) ergeben, in der auch die „schwierigen“, die „unangepassten“ und die „fremden“ Schülerinnen und Schüler integriert werden können und in dem ein insgesamt förderliches Lernklima erzeugt werden kann. Disziplinlosigkeit unter Schülerinnen und Schülern sollte nicht nur der „schlechten Erziehung“ zugerechnet und den Eltern oder dem Umfeld zugeschrieben werden, sondern auch als „undemokratisches Verhalten“

gegenüber den Lehrkräften und den Mitschülern betrachtet werden. Dem kann auch ein neues Demokratie-Lernen entgegenwirken.

4. Mehrere solcher „demokratischer Klassenzimmer“ können dann zu einem „demokratischen Schulklima“ (Hartmut v. Hentig) führen, in das sich das Kollegium selbst mit einbinden lassen muss. Schulische Konflikte sollten in demokratischen Verfahren reguliert werden, um in der Schule die Basis für eine demokratische Bürgergesellschaft zu legen und die Schule zur „Schule der Demokratie“ (Andreas Flitner) zu entwickeln.

5. Der Fachunterricht zur politischen Bildung sollte im Sinne des Demokratie-Lernens selbst als „Initialzünder“ solcher Prozesse der „Demokratiepflege“ fungieren. Politische Bildung sollte sich dementsprechend auf ihre Kernaufgabe des Demokratie-Lernens besinnen, sonst bleibt sie inhaltlich für die Schülerinnen und Schüler so relativ unattraktiv wie bisher. Sie sollte entsprechende Erfahrungen ermöglichen, Möglichkeiten und Grenzen des Demokratie-Lernens reflektieren und vor allem konkrete demokratiepädagogische Erfahrungs- und Handlungsfelder erschließen.

6. Die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsformen sollten mit den Intentionen und Qualifikationszielen des so definierten Demokratie-Lernens konform gehen. Vom Demokratie-Unterricht müssen übergreifende, handlungsorientierte Projekte des demokratischen Handelns in der Schule ausgehen. Dazu bedarf es eines offenen, fächerübergreifenden und kommunikativen Unterrichts, in dem die Schülerinnen und Schüler auch Erfahrungen mit den vielen Schwierigkeiten, Problemen, Hemmnissen, Konflikten und Anforderungen des demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses sammeln. In Projekten anhand konkreter Probleme lässt sich das Lernen von Demokratie als Lebensform („Ich-Bezug“, „Wir-Bezug“) mit Ansätzen des Lernens von Demokratie als Gesellschaftsform und von Demokratie als Herrschaftsform wohl immer noch am besten verknüpfen. In solchen Projekten des „Demokratischen Handelns“ werden auch konkrete und elementare Formen „direkter Demokratie“ sichtbar, da Schülerinnen und Schülern anhand konkreter Probleme auch eigene konkrete Mitwirkungs- und Gestaltungsperspektiven angeboten werden können. Denn: Demokratie-Lernen vollzieht sich kaum allein anhand von Textlektüre aus dem Schulbuch oder Frontalunterricht durch die Lehrkräfte.

Zu all diesen Ebenen des Demokratie-Lernens gibt es in der Literatur inzwischen außerordentlich vielschichtige Hinweise, die hier nicht einzeln erörtert werden können. Demokratie-Lernen erschöpft sich, dies sei als Erweiterung angemerkt, freilich nicht allein in den genannten sechs Ansatzpunkten eines schulisch organisierten, animatorischen Demokratie-Lernens. Vielmehr bedarf das Demokratie-Lernen in der Schule eines „entgegenkommenden“ Umfeldes und erweiterter Aktionsfelder.

Daher sollen vier weitere Ebenen des Demokratie-Lernens zumindest angesprochen werden:
Zu nennen wären hier die neueren Programme für die Bildung von Jugendforen, Kinder- und Jugendbeiräten oder Kinder- und Jugendparlamenten in den Kommunen und Stadtteilen. Hier liegt ein weiteres Feld „animatorischer“ Demokratiepädagogik. Wer von Kindern „Partizipation“ erwartet, dies gilt auch hier, muss zunächst selbst an den Lebensbedingungen und Alltagsproblemen von Kindern und Jugendlichen ansetzen und sich dem Weltverständnis von Kindern und Jugendlichen direkt und unmittelbar zuwenden, es erweitern und in ein demokratisch-politisches Verstehen überführen.

7. Auch die Bildung von „Jugend-Netzwerken“ aus Schulen, Verbänden, Vereinen, Gruppen, Initiativen etc. kann ebenfalls wesentlich zur

sozial-kooperativen Demokratiebildung in der Schule beitragen und den Gemeinschaftssinn fördern.

8. In einem weiteren Bereich bedarf es oft auch der „nachholenden“ demokratischen Beteiligung der Eltern, damit sie ihren Beitrag erbringen für die Schulentwicklung, für die Förderung der Nachbarschaft, für die soziale Erfüllung des kommunalen Gemeinschaftslebens und für die Unterstützung jener Vereine und Gruppen, bei denen sie ihre Kinder allzu oft nur zur Freizeitbeschäftigung abliefern und wieder abholen.
9. In Sonderfällen muss schließlich eine begleitende Sozial- und Jugendpädagogik eingerichtet werden, die besondere Kinder- bzw. Jugend-Delinquenz-Programme durchführt und die allgemeine „Civic Education“ unterstützt.

Die folgenden Darstellungen zeigen in kurzer, übersichtlicher Form, was in diesem Text über Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform sowie über die schulische Einordnung des Konzepts von Demokratie-Lernen ausgesagt wurde (s. Abb. 1 u. Abb. 2).

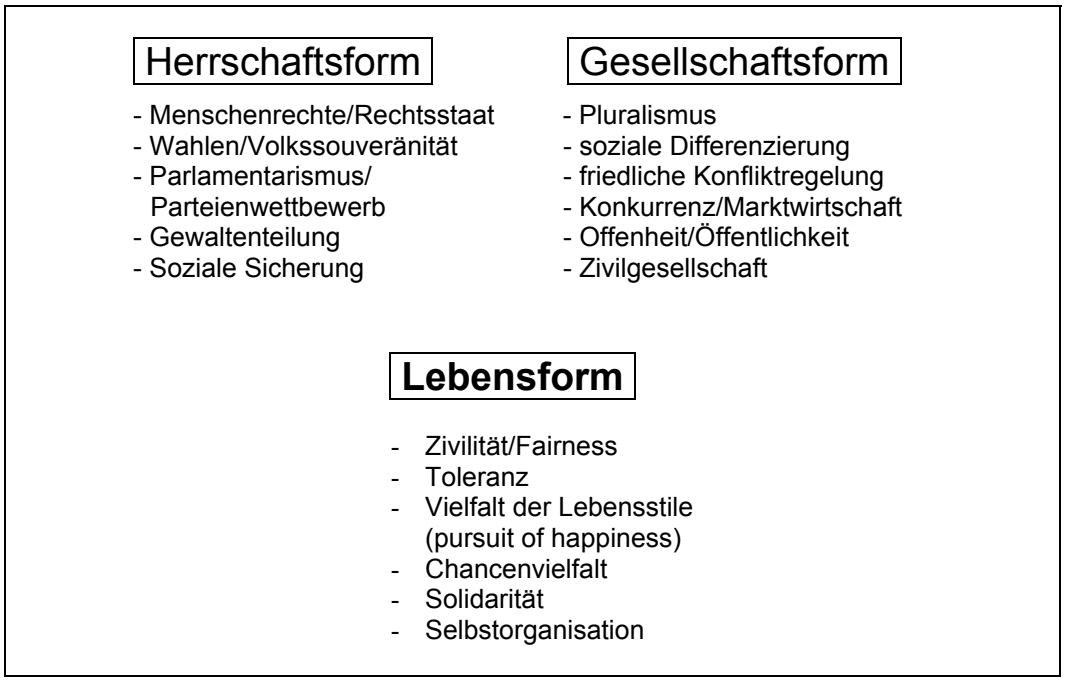


Abb. 1: Demokratie in komplexer Wechselwirkung

Demokratie	Lebensform (personale, soziale, moralische Voraussetzungen)	Gesellschaftsform (Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit, Zivilgesellschaft)	Herrschaftsform (Demokratie/Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren)
Ziele/Stufen	„Selbst“-Lernen Ich-Kompetenz	soziales Lernen soziale Kompetenz	Politik-Lernen Demokratie-Kompetenz
Grundschule	xxx	xx	x
Sek. I	xx	xxx	x
Sek. II	x	xx	xxx

xxx Schwerpunkte

Abb. 2: Erziehung/Bildung zur „demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit“

Kompetenzerwerb

Zum Abschluss der bisherigen Überlegungen und Darstellungen soll auf den Erwerb von Kompetenzen eingegangen werden, die mit dem Ansatz eines spezifischen Demokratie-Lernens angestrebt und in differenzierter Form auch erreicht werden können. Sie sind in vielen Projekten und Schulmodellen des BLK-Programms mit sehr unterschiedlichen Gewichtungen erprobt worden. Im Abschlussbericht des BLK-Programms wird eine eigene Form der Darstellung und Schwerpunktsetzung von demokratischem Kompetenzerwerb gewählt. Der hier dargestellte Ansatz stützt sich zunächst auf das Kompetenzmodell, das die Arbeitsgruppe um Eckhard Klieme im Jahre 2003 für das BMBF und die KMK entwickelt hat. Herangezogen werden zudem Denkanstöße aus dem internationalen Diskurs zum Konzept Democratic Citizenship Education. Gemäß der klassischen Lerntheorie wurden entsprechende Lernstandards auf drei Ebenen entwickelt:

- affektiv-moralische Einstellungen („commitments", „attitudes", „dispositions")
- allgemeine kognitive Fähigkeiten („knowledge")
- praktisch-instrumentelle Fertigkeiten („skills", „strategies").

Das Konzept zielt vor allem auf die Förderung von affektiv-moralischen Einstellungen, Bereitschaften und Haltungen zu demokratischen Prinzipien, dann auf die Förderung des kognitiven Wissens und der Reflexionsfähigkeit sowie schließlich auf die Förderung der praktisch-instrumentellen Handlungskompetenz auf allen Ebenen des Lebens („demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit").

Die Lernstandards zu den affektiv-moralischen Einstellungen umfassen folgende acht Eckpunkte:

1. Anerkennung der Prinzipien der Universalität, Interdependenz und Unteilbarkeit der Grundrechte und Grundfreiheiten;
2. Achtung des Werts, der Würde und Freiheit eines jeden einzelnen Menschen;
3. Akzeptanz der Herrschaft des Rechts, Streben nach Gerechtigkeit, Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede;
4. Bekenntnis zum Frieden, zu Gewaltlosigkeit und zur partizipatorischen und konstruktiven Lösung von gesellschaftlichen Konflikten und Problemen;
5. Vertrauen in die demokratischen Prinzipien, Institutionen und Verfahrensweisen sowie Wertschätzung der bürgerschaftlichen Mitwirkung;
6. Anerkennung des Pluralismus in der Lebenswelt und in der Gesellschaft, Respekt vor fremden Kulturen und ihrem Beitrag zur menschlichen Entwicklung;
7. Wertschätzung von Gegenseitigkeit, Kooperation, Vertrauen und Solidarität sowie Bekämpfung von Rassismus, Vorurteilen und Diskriminierung;
8. Eintreten für die Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung als Balance zwischen dem gesellschaftlichen und ökonomischen Wachstum und dem Schutz der Umwelt.

Die Lernstandards zur kognitiven Fähigkeit des Demokratie-Lernens gliedern sich ebenfalls in acht Unterpunkte:

1. Erkennen (wiedergeben und beschreiben) eines Sachverhalts, einer Aussage, eines Problems, einer Situation, eines Konflikts (Sachkenntnis);

2. Unterscheiden (und vergleichen) von Aussagen, Stellungnahmen oder Sachverhalten gemäß den unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen oder Wertpositionen (Unterscheidungsvermögen);

3. Erörtern (und erläutern) der unterschiedlichen Aussagen im Gesamtkontext, weiterführende Fragestellungen erarbeiten (Zusammenhänge);

4. Untersuchen (und erklären) der Ursprünge, Hintergründe oder der Geschichte (Geschichte);

5. Kritisch überprüfen (beurteilen und bewerten) einer Position oder Stellungnahme nach ihren Folgen, ihrer Zukunftsbedeutsamkeit und ihrer Problemlösungsfähigkeit (Folgen, Zukunfts- und Problemlösungsfähigkeit);

6. Argumentieren (und Stellung nehmen) für oder gegen eine Position; gem. eigener, aber ausgewiesener Kriterien (Stellungnahme, Kritik);

7. Begründen der eigenen Position in rechtlicher und moralischer Sicht sowie Handlungsmöglichkeiten abschätzen (Begründung, Handlungsfähigkeit);

8. Reflektieren (und diskutieren) der normativen Gehalte gemäß den Kriterien von Menschenrechten, Demokratie, Rechtsstaat oder Moralvorstellungen; beurteilen von Entscheidungs- oder Wertkonflikten (Reflexion).

Die Lernstandards zu den praktisch-instrumentellen Fähigkeiten werden erneut in acht Unterpunkten zusammengefasst:

1. Meinungen und Argumente anderer erfassen und ernst nehmen, andere Meinungsträger als Person anerkennen, sich in die Lage anderer versetzen, Kritik ertragen, zuhören (Dialogfähigkeit, Empathie);

2. Eigene Meinung (Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertpositionen) deutlich machen, zusammenhängend reden, klar und deutlich begründen (Interessenvertretung, Selbstwirksamkeit);

3. Auf jede Art von Gewalt, Demütigungen, Beleidigungen (Kraftausdrücke) etc. verzichten (Zivilität);

4. Auf Schwächere Rücksicht nehmen, Diskriminierungen abbauen, Außenseiter integrieren (Sensibilität, Solidarität);

5. Gruppenarbeit organisieren, in Arbeitsteilung kooperieren, Aufgaben übernehmen, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit beweisen (Interaktions-, Organisations- und Kooperationsfähigkeit);

6. Vielfalt, Divergenzen, Differenzen aushalten, Konflikte erkennen, nach Möglichkeit ausgleichen und sozialverträglich regeln, Fehler und Unterschiede akzeptieren (Konfliktfähigkeit);

7. Kompromisse finden, Konsens suchen, Mehrheitsentscheidungen akzeptieren, Minderheiten tolerieren, Ermutigung vermitteln, Rechten und Pflichten abwägen sowie Vertrauen und Zivilcourage zeigen (Kompromiss- und Konsensfähigkeit, Zivilcourage);

8. Gruppenverantwortung hervorheben, faire Normen sowie gemeinsame Interessen und Bedürfnisse entwickeln, gemeinsame Aufgabenbewältigung fördern (Verantwortungsbereitschaft, Gemeinschaftssinn).

Die praktisch-instrumentellen Fähigkeiten/Fertigkeiten stellen eine spezifisch-demokratie-relevante Kompetenzebene dar, die freilich immer im Kontext der kognitiven und affektivmoralischen Einstellungen und Bereitschaften gesehen werden muss.

Dieser Ansatz eines Modells für „demokratiekompetente Bürgerschaftlichkeit“, das für das Demokratie-Lernen in der Schule stufentheoretisch angelegt ist (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) bedarf noch weiterer Bearbeitung und Diskussion. Der Ansatz enthält viele Überschneidungen zu vielen anderen Kompetenzmodellen. Anschlüsse an internationale Ansätze (i. S. „Education for Democratic Citizenship“, Europarat und „Civic Education“, USA) wurden angestrebt. Dieses Kompetenzmodell zeigt sehr deutlich die Komplexität des Themas im Überschneidungsbereich von Fachlichkeit, fächerübergreifender Kompetenzförderung und Entwicklung von Demokratiekompetenz im Rahmen einer demokratischen Schulkultur.

aus: LISUM: Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik: Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, Ludwigsfelde 2007

Literatur

Audigier, F. (2000): Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Council of Europe. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg.

Barber, B. (1994): Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. (1984), deutsche Ausgabe, Hamburg.

Behrmann, G. (1996): Demokratisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 121 – 149.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen.

Bohnsack, F. (1976): Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg.

Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Bukow, W. D./Spindler, S. (Hrsg.) (2000): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen.

Bulletin Nr. 54 vom 14. September 1999: Gemeinsame Erklärung von Bundespräsident Johannes Rau und der drei ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, Richard von Weizsäcker, Walter Scheel anläßlich der 50. Wiederkehr der Wahl des ersten Bundespräsidenten am 12. September 1949. hrsg. v. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Bonn.

Center of Civic Education (CCE) (1994/2003²): National Standards for Civics and Government. Calabasas/Cal./USA.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie. 2 Bde, Opladen.

Dewey, J. (1974): Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung. Eingel. und hrsg. von Correll, Werner. München.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (1916), übersetzt von Erich Hylla (1930). Neu hrsg. von Jürgen Oelkers. Nachdruck der 3. Aufl., Weinheim/Basel.

Dewey, J. (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. (1927), deutsche Ausgabe, Bodenheim. Duerr, K. u. a. (2000): Strategies for learning democratic citizenship (deutsch: Demokratie-Lernen).

Duerr, K. u. a. (2000): Strategies for learning democratic citizenship (deutsch: Demokratie-Lernen).Council of Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16 all. Strasbourg.

Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm BLK. Bonn.

Flitner, A. (1996): Schule und Demokratie. In: Grundschulzeitschrift. H. 100 „Grundschule als Schule der Demokratie“, S. 6 – 9.

Freudenberg Stiftung (Hrsg.) (2001): Gutachten und Empfehlungen: Demokratie lernen und leben. 3 Bde. Weinheim.

Friedrich, C. J. (1959): Demokratie als Herrschafts- und Lebensform. Heidelberg.

Hepp, G./Schneider, H. (Hrsg.) (1999): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 21-39.

Himmelmann, G. (2002): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts., S. 63-79.

Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (2003): Schülerdemokratie. Minden-Neuwied.

Roos, L. (1969): Demokratie als Lebensform. Diss., Freiburg.

Schmidt, M. G. (1995): Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen.

Schüle, A. (1952): Demokratie als politische Form und als Lebensform. In: Rechtsprobleme in Staat und Kirche. Festschrift für Rudolf Smend zum 70. Geburtstag. Göttingen, S. 321-344.

Sliwka, A. (2001): Demokratie lernen und leben. Freudenberg Stiftung. Gutachten und Empfehlungen. Bd. II. Weinheim.

Waschkuhn, A. (1998): Demokratietheorien. Politiktheoretische und ideengeschichtliche Grundzüge. München/Wien.

Tilman Grammes / Christian Welniak

Politische Bildung

Menschen sind existentiell auf ein Zusammenleben angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Das Politische ist eine anthropologische Existenzbedingung, um unhintergehbare konflikthafte Verschiedenheit und zugleich Angewiesenheit aufeinander zu gestalten. Es geht um die elementare Frage, wie die Verschiedenen lernen können, solidarisch in Frieden und Freiheit zusammenzuleben (Arendt 1993).

Nicht alles ist politisch, aber jeder Sachverhalt kann zum kontroversen Gegenstand öffentlicher Diskussion und politischer Entscheidung werden. Empirische Daten zeigen keinen kausalen Zusammenhang, aber eine wechselseitige Bedingtheit von sozialem und politischem Lernen. Diese Aufgabe wird von der Demokratiepädagogik aufgegriffen, die Demokratielernen auf den Ebenen Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform konzipiert (Himmelmann/Lange 2010). Ihre Chance, eine zeitgemäße Soziologie-Didaktik entwickeln zu können, besteht auch darin, die angelsächsische Tradition der Civic Education zu revitalisieren. Diese verlagerte die Blickrichtung politischer Bildung früh vom Nationalstaat auf die Zivilgesellschaft. Das einflussreiche Werk von John Dewey (Demokratie und Erziehung, 1916) konzipiert Demokratie als Lern- und Experimentiergemeinschaft; eine Gesellschaftsform, die alle sozialen Organisationen, Institutionen und Verfahren als sozialintelligente Problemlösungen sieht, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können.

Ziele politischer Bildung

Systematisch lassen sich drei Funktionen politischer Bildung unterscheiden:

Herrschaftslegitimation verfolgt ein affirmatives Erziehungskonzept. Es gilt das Primat der Politik vor der Pädagogik. Dies führt zu reflexionslosem Gesinnungsunterricht und Indoktrination (Schluss 2007). Das Modell des Bürgers ist das des „Untertan“ (Kaiserreich), „Volksgenossen“ (Nationalsozialismus) oder der „sozialistischen Persönlichkeit“ (DDR, vgl. Dengel 2007). Ziel politischer Erziehung ist Loyalität zu Staat und Nation (Nationalerziehung, Staatsbürgerkunde, Busch 2016), Gemeinschaft (etwa in Jugendbünden der Reformpädagogik, vgl. Oelkers 2005) oder unbedingter Gefolgschaft in Diktaturen (Hitlerjugend, BDM).

Mission tritt insbesondere auf, wenn politische Bildung als sog. „Feuerwehr“ für drängende strukturelle gesellschaftliche Probleme funktionalisiert wird. Ein Beispiel sind soziale Trainings für „verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche, mit denen armutsbedingte soziale Desintegration „gelöst“ werden soll. Die Konfrontation mit antidemokratischen Deutungsmustern Heranwachsender kann es provozieren, systemische Differenzen zwischen Pädagogik und Justiz professionell zu vernachlässigen.

Mündigkeit zielt auf Emanzipation und Aufklärung. Es gilt das Primat des Subjekts vor der Politik, das seit der neuhumanistischen Bildungstheorie zum Kernbestand einer kritisch-reflexiven politischen Erziehung zählt. Eine demokratisch-liberale politische Kultur erwartet von ihren Bürgern ein ambivalentes, wenn nicht gar widersprüchliches Selbstverständnis, das anspruchsvoll ist: Einerseits sollen sie Einsichten und Meinungen haben (dürfen) und für diese auch öffentlich – mit Anspruch auf Wahrheit – einstehen

können und andererseits dieselben als prinzipiell fehlbare oder sogar bloß subjektive Auffassungen ansehen. Diese Gleichzeitigkeit und Spannung von Engagement und Reflexion ist im zweiten und dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsens exemplarisch festgehalten (vgl. Widmaier/Zorn 2016).

Das Leitziel Mündigkeit kann kompetenzorientiert operationalisiert werden: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, politische Urteilskraft und Partizipationsfähigkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, Reinhardt 2012). Abstraktes und systemisches Denken sowie konsequenter Einbezug von Alternativen ist die Voraussetzung für eine kontextspezifische gesellschaftliche Urteils- und Handlungskompetenz und das Verständnis von Institutionen, Gesetzen und Wirkungszusammenhängen.

Die Mondialisierung in der „Weltrisikogesellschaft“ (Ulrich Beck) pluralisiert die Bezugsrahmen und Zielhorizonte auf lokaler, nationaler, europäischer und weltbürgerlicher Ebene. Als Lernziel sensibilisiert und plädiert ein kosmopolitisches Bürgermodell für die „Rights of Others“ (Benhabib 2004). Normativer Bezugspunkt der Demokratiepädagogik sind die universellen und unteilbaren Menschenrechte. Politische Bildung ist dann notwendig eine Education for Global Citizenship, weil objektive globale politische Herausforderungen (Klimawandel, Ressourcenverteilung, Kriege ...) längst nicht mehr nationalstaatlich gelöst werden können (vgl. Unesco 2015). Den gegenwärtig zu verzeichnenden Tendenzen der Re-Nationalisierung und des Rechtspopulismus, der mit seinen Homogenitätsannahmen (Volk) und Unterscheidungen (Wir/die Anderen) Menschenrechte desavouiert, kann eine demokratische Politische Bildung mit einer Befähigung zur differenzierten sozialwissenschaftlichen Analyse und politischen Urteilsbildung begegnen, die von der Unverletzlichkeit der Würde der Person als oberstem Grundwert ausgeht (Grundrechteklarheit).

Politische Kultur und demokratische Sozialisation

Bereits in unterschiedlichen Familienformen werden über die Erziehungsstile der Bezugspersonen, der Eltern, Angehörigen und Geschwister Formen der Konflikt- und Problembearbeitung erlernt.

In Kindertagesstätten und Grundschulen agieren Kinder als Mitglied verschiedener Gruppen, deren Kulturen der Anerkennung und demokratischen Entscheidungsfindung sie mit dem Elternhaus vergleichen und miteinander integrieren können (Knauer/Sturzenhecker 2016).

Stationäre Formen der Kinder- und Jugendhilfe können Heranwachsenden Erfahrungen demokratischer Selbstwirksamkeit ermöglichen (vgl. Ministerium für Soziales [...] 2012; zu demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten inhaftierter Jugendlicher vgl. Weyers 2003).

In Gleichaltrigengruppen können die „Peers“ eine von Erwachsenen unabhängige politische Identität erproben, indem Identitäten, Anerkennung und Geltung mikropolitisch verhandelt und Kontroversen potentiell gleichberechtigt ausgetragen werden. Die Sezession in Jugendkulturen kann als Form der Selbstsozialisation und der „gelernten Rebellion“ demokratische Integration fördern und die Generation der Erwachsenen kreativ mit gesellschaftspolitischen Zukunftsentwürfen konfrontieren (Welniak 2017). Die Entwicklung von Selbstwertgefühl durch eine „In-Group“ kann jedoch auch dazu führen, als fremd wahrgenommene Gruppen abzuwerten. Die strukturelle Diskriminierung von Gruppen Jugendlicher durch die Mehrheits-Gesellschaft stellt hierfür eine Mitursache dar.

Über Massenmedien wird Politik vornehmlich als symbolisches und personalisiertes Geschehen wahrgenommen. Virtuelle Realitäten vermitteln Bilder gesellschaftlicher Schichtung und kollektiver Entscheidungsfindung. Internetbasierte Soziale

Netzwerke ermöglichen eine globale Öffentlichkeit, die politisch wirksam sein, aber auch zum Verlust von Privatheit führen kann (vgl. zu digitalen Jugendkulturen Hugger 2013).

Politische Institutionen und ihre Politikformen wirken auf Jugendliche – wie auch auf Erwachsene – oft wenig attraktiv. Ein steigender Anteil von Nicht-Wählern in Demokratien kann unterschiedlich bewertet werden, als Form der Opposition oder als Selbstmarginalisierung durch politische Apathie und Ignoranz. Jugendsoziologische Studien verdeutlichen beständig, dass Kinder und Jugendliche demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten befürworten, für sich einfordern und dass sie sich sozial sowie gesellschaftlich engagieren möchten. Eine zentrale Aufgabe politischer Bildung ist es, „entgegenkommende Verhältnisse" (Jürgen Habermas) zu schaffen, in denen Heranwachsenden ihre gesellschaftliche und politische Zukunft gestalten können. Erwachsene nehmen dem Politikverständnis Heranwachsender gegenüber häufig eine pädagogische Defizitperspektive ein. Auch wenn dies in fürsorglicher Absicht geschieht, führt das dazu, die politische Kreativität Heranwachsender zu ignorieren (vgl. die sozialphänomenologischen Studien zu einem „weiten" Politikbegriff, u.a. Kropp 1999).

Um generationenspezifische Gesellschafts- und Politikvorstellungen sowie entwicklungsbedingte Fehlverständnisse zu erkennen, benötigen PädagogInnen eine professionelle diagnostische Kompetenz (Welniak 2007). Eine Herausforderung ist es, wenn Kinder und Jugendliche sich phasenweise an autoritären oder gar totalitären Weltbildern orientieren. Insgesamt neigen Jugendliche weniger als Erwachsene zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Zick/Klein 2014). Sollen politische Erzieher solchen – entwicklungsbedingt – antidemokratischen Weltbildern akzeptierend, konfrontierend oder sogar sanktionierend gegenübertreten? Damit Jugendliche eine Resilienz gegenüber menschenverachtenden Vorstellungen entwickeln können, muss pädagogische Interaktion und Kommunikation Erfahrungen der Akzeptanz und Wertschätzung ihrer Person riskieren und fördern. Tragfähige, langfristige und vertrauensvolle Beziehungen können es ermöglichen, allmählich Zweifel zu wecken, u.a. indem inhaltliche Widersprüche konfrontativ zurückgespiegelt und eine Wahrnehmung der Opfer zugelassen werden kann. Das Konzept einer in der Praxis widerspruchsfreien „akzeptierenden" Jugendarbeit kann – präventiv wie intervenierend – als gescheitert erachtet werden. Konzepte einer „Politischen Pädagogik" betonen die Notwendigkeit inhaltlich-konfrontativer Auseinandersetzung (vgl. Gloel/Gützlaff 2010).

In der Institution Schule findet politische Erziehung auf fünf Ebenen statt. Jede Ebene kann Gegenstand demokratieorientierter Schulentwicklung werden (vgl. darüber hinaus die Kriterien des „Preises für demokratische Schulentwicklung": http://www.demokratieerleben.de/derpreis/).

Ebene 1: Interaktions- und Kommunikationsformen (Erziehungsstil). Politische Bildung als Demokratielernen muss bereits im Vollzug als emanzipatorische Erfahrung erlebt werden können. Inhalte des Lernens und Formen der Vermittlung müssen sich entsprechen. Demokratische politische Bildung ermöglicht Heranwachsenden, Autorität (Macht, Herrschaft, Führung), Disziplin (Regeln, Rituale, Lernverträge), Freiheit und Verantwortung mit der Erwachsenengeneration zu verhandeln (Reichenbach 2011).

Ebene 2: Fachunterricht (Sozialkunde, Wirtschaft und Politik u.a.): Drei zentrale Lernformen können im Fachunterricht unterschieden werden:

- Politik reflektierendes Lernen (z.B. Konfliktanalysen, Fallstudien)
- Politik simulierendes Lernen (z.B. Planspiele, Simulationen)

- Reales politisches Handeln (Projekte)

Ebene 3: Fächerübergreifender Unterricht (politische Bildung als Unterrichtsprinzip). Im Spektrum der Schulfächer stellt sich die Frage nach der Partizipation der Lernenden an der Konstruktion von Wissen (Petrik 2011). Wie wird Wissen präsentiert und angeeignet?

- dogmatisch als Fakt – „Das ist so!“ oder
- genetisch-fragend als Problem? – „Ist das so?“

Ebene 4: Schulverfassung ist als „Demokratie im Kleinen“ mehr als Sandkasten-Demokratie, wenn Formen der Partizipation (Klassenrat, SchülerInnenzeitungen; Schülerversammlung, Schulkonferenz) geregelt und im Hinblick auf Schulentwicklung und öffentliche Einflußnahme wirksam sind. Der schulorganisatorisch anspruchsvolle Just-Community-Ansatz ermöglicht deliberative und diskursorienentierte Formen der Schulentwicklung (vgl. ABC der Demokratiepädagogik 2014). Feste und Rituale können Höhepunkte im Schulalltag sein, in denen demokratische Vielfältigkeit gefeiert und gelebt wird.

Ebene 5: Öffnung zum zivilgesellschaftlichen Umfeld durch community education, Service Learning oder Projektlernen. In der Vernetzung mit außerschulischer politischer Jugendbildungsarbeit liegen besondere Chancen für demokratieorientierte Organisationsformen und gleichberechtigten Diskurs. In einigen deutschen Bundesländern ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei öffentlichen Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, gesetzlich verankert. Dies kann Selbstwirksamkeitserleben fördern, wenn die Erwachsenengeneration Kinder und Jugendliche in Verhandlungen als gleichberechtigt zu betrachten lernt (Überblick vgl. Deinet/Sturzenhecker 2013). Offene Jugendarbeit stellt Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung , in welchen sie einen gleichberechtigten sozialen und gemeinschaftlichen Umgang, Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie Perspektivenübernahme entwickeln können.

Jugendverbände ermöglichen eine politische Propädeutik durch gleichberechtigte Planung von Aktivitäten und die Beteiligung an Entscheidungen, Übernahme von Ämtern sowie politische Partizipation und Interessenvertretung in Politik und Gesellschaft (vgl. Riekmann 2011).

In internationalen Begegnungen durch Klassenreisen, Schüleraustausch oder Schulpartnerschaften kann interkulturelles Verständnis gefördert werden. Die damit verbundene sog. Kontakthypothese kann, wenn Begegnungen ohne Vorbereitungen und Begleitmaßnahmen durchgeführt werden, auch dazu führen, die Angst vor dem Fremden zu verstärken und bestehende Vorurteile zu festigen. Interkulturell sind die in Erziehungsprozessen erworbenen Modi der Konfliktbearbeitung und des Debattierens gebunden an Weltbilder, Epistemologien und die jeweilige politische Kultur. Die Art und Weise, wie Konflikte kommunikativ bearbeitet werden, ist kulturell unterschiedlich.

Ausblick

Muss/soll erst die Gesellschaft reformiert werden, damit sich der Mensch und dessen Erziehung verändern kann? Oder muss/soll zunächst der „neue Mensch“ erzogen werden, damit sich Gesellschaft erneuert? Von Aristoteles bis Montesquieu ist das Verhältnis von Politik und Erziehung als spannungsreich diskutiert worden (Brooke/Frazer 2010). „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, fragt Immanuel Kant. Kann man zu Demokratie und Freiheit erziehen, ohne damit das Lernsubjekt für zuvor gesetzte Zwecke zu funktionalisieren? Die klassische Verzeitlichung dieser nicht-auflösbaren Antinomie formuliert Friedrich Schleiermacher in

seinen „Pädagogischen Vorlesungen“ (1826): Die Gegenwart des Lernsubjekts darf nicht dessen Zukunft aufgeopfert werden.

In der politischen Bildung kann weder ein Primat der Pädagogik noch der Politik gelten, die Bereiche müssen in ihren Eigenlogiken zur Geltung kommen. Die interdependenten Teilsysteme Politik und Pädagogik stehen in pluralistischen Gesellschaften in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zueinander. Das Modell der westlichen Demokratie ist als entwicklungsoffenes und fehlerfreundliches System konzipiert. Dieses demokratietheorietheoretische Verständnis entspricht pädagogischem Vertrauen: In der politischen Bildung gestaltet der lernende Mensch die lernende Gesellschaft. Urteils- und Partizipationsfähigkeit als Erziehungsziele können sich deshalb nicht an erziehungsstaatlichen Idealen orientieren (Benner 1998). Auf Seiten der Herrschenden impliziert politische Macht immer auch die Möglichkeit, nicht lernen zu müssen. Solche nicht-responsive Machtausübung „verdummt“ die Machthaber und ein autoritäres System kann sich dadurch in einer dialektischen Bewegung langfristig selbst zersetzen (Karl Deutsch). In der politischen Bildung ist immer mit nicht-beabsichtigten Nebenfolgen zu rechnen. Durch sog. Zweisprachigkeit, double-talk und Lippenbekenntnisse, können sich Heranwachsende dem Zwang politischer Korrektheit und herrschender öffentlicher Meinung entziehen. Diese Kommunikationsstrategie kann in Erziehungsstaaten wie etwa der DDR eine widerständige Funktion haben (Grammes/Schluss/Vogler 2006).

Aber auch in demokratischen, offenen und individualisierten Lernformen kann eine Pädagogik der guten Absichten einhergehen mit subtilen Formen der Machtausübung. Eine gouvernementale „Regierung der Subjekte“ zeigt sich in partizipatorischen Imperativen, z.B. in Klassenregeln wie „Wir sind pünktlich!“ oder moralisierende Losungen wie „Wenn Du nicht entscheidest, verlasse ich Dich! Deine Demokratie“. Sie können von Kindern und Jugendlichen als Kontrollimperative erlebt werden, die Druck, Stress und Anpassung auslösen. Auch demokratiepädagogische neue Lernkulturen sind nicht machtfrei, sie eröffnen aber erweiterte Handlungsspielräume für die Reflexion von Prozessen der Machtausübung und Strategien der Subjektivierung (Lösch/Thimmel 2010) Schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist wesentlicher und kaum zu unterschätzender Bestandteil einer demokratischen zivilgesellschaftlichen Kultur und Öffentlichkeit. Mündige Bürgerinnen und Bürger können für sich selbst sprechen.

Politische Bildung trägt dazu bei, jüngere Generationen auf die Erneuerung einer gemeinsam geteilten Welt vorzubereiten. Dem widerspricht es, Kinder und Jugendliche für die politischen Interessen der Erwachsenen zu funktionalisieren.

veränderte Fassung von: Grammes, Tilman/Welniak, Christian: Politische Erziehung, in: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly: Handbuch Erziehung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2012.

Literatur

Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass, München/Zürich.

Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung, In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954-1964, München.

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.

Benhahib, Seyla (2004): The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens, Cambridge.

Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn.

DeGeDe (Hrsg.) (2014): ABC der Demokratiepädagogik, Berlin/Jena.

Benner, Dietrich (Hrsg.) (1998): Erziehungsstaaten. Weinheim.

Brooke, Christopher/Frazer, Elizabeth (2010): Political and Philosophical Perspectives on Education, Oxford.

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden.

Dengel, Sabine (2007): Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR, Frankfurt/Main.

Gloel, Ralf/Gützlaff, Kathrin (Hrsg.) (2010): Gegen Rechts argumentieren lernen, Hamburg.

Grammes, Tilmann (1998): Kommunikative Fachdidaktik, Opladen.

Grammes, Tilmann (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratie-Didaktik. Wiesbaden, S. 203-222.

Grammes, Tilmann/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden.

Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Bildung, online verfügbar unter: https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/.

Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Wiesbaden.

Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen (2/2013), Wiesbaden.

Kamp, Johannes-Martin (2010): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, online verfügbar unter: http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf.

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation von Kindern, Weinheim.

Kropp, Cordula (1999): Jugendliche in der Zweiten Moderne: Politische Privatiers? In: Beck, Ulrich/Jaher, Maarten A./Kesselring, Sven (Hrsg.): Der unscharfe Ort der Politik. Empirische Fallstudien zur Theorie der reflexiven Moderne, Opladen, 63-87.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, Kiel.

Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München.

Petrik, Andreas (2011): Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen.

Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Stuttgart.

Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik. Berlin.

Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an, Bonn.

Riekmann, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit, Wiesbaden.

Salomon, Gavriel/Cairns, Edward (Hrsg.) (2010): Handbook on Peace Education, New York.

Schluss, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung. Wiesbaden.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objektives, Paris, online verfügbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf.

Welniak, Christian (2007): Sinnverstehen. Politische Deutungsmuster als Ausgangspunkt des Bildungsgangs, in: kursiv. Journal für politische Bildung, 3/2007, 38-45

Welniak, Christian: Jugendkulturforschung (2017 im Druck), in: Reinhard, Volker/Lange, Dirk: Bassiswissen Politische Bildung, Hohengehren.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn.

Weyers, Stefan (2003): Funktioniert Demokratie(erziehung) im Knast? Demokratische Partizipation und moralisches Lernen im Vollzug. In: Neue Kriminalpolitik. Forum für Praxis, Politik und Wissenschaft, Jg. 15, Heft 3/2003, S. 106-109.

Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014, Bonn.

Demokratiepädagogik und Schulentwicklung

Angelika Eikel

Schule demokratisch entwickeln – Argumente, Konzepte und Gelingensbedingungen für eine demokratiebezogene 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 Ganztagsschulbetriebe 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 Bildung[1]. 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 Demokratiepädagogik[3] 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.

Klassische Kompetenzbegriffe	*Kompetenzbereiche laut OECD (2005)*	***Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz***
Sachkompetenz Methodenkompetenz	Interaktive Anwendung von Wissen und Medien („Tools“)	1.1 Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen 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 sind[5]. 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 lassen[6]. Gleichzeitig allerdings 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 können[7].

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 Lehrerebene, 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 spielen[8]. 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 Verantwortung 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 kann[9]. 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 Beteiligtengruppen 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 Partizipation[10] 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 Schulprogrammentwicklung[11], 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 finden[13].

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	• Klassenrat, Aushandlung gemeinsamer Regeln zum Umgang miteinander • Verantwortungsübernahme im Chefsystem • Kontrakte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen • Klassenprogramme zur sozialen/demokratischen Kompetenz • …
Lernkultur	Selbstwirksamkeitsfördernde Formen: • 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 • Selbstvevaluation von Unterricht durch Lehrpersonen, Schülerfeedback an LehrerInnen • Transparente Benotungsmaßstabe, feedbackorientierte Leistungsbeurteilung und Entwicklungsgespräche zwischen LehrerInnen und SchülerInnen • Mitsprache bei der Stundenplangestaltung und der Unterrichtsthemenauswahl • …
Schulkultur	• 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	• 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	• 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	• Kooperative Schulleitung • Paritätisch besetzte Steuer- und Koordinierungsgruppen • Mitsprache bei Etatfragen
Schulprogramm & Entwicklung	• 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 Verantwortungsübernahme 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 abgleitet wurden, sollen abschließend Erwähnung finden[14]:

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: Landesinstitut 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.

Helmolt Rademacher

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 rekuriert 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 brennensten 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 Kinderrechte[1] 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 Klassenrat[2] 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, Servicelernen, in: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Slivka, Anne (Hg.), Demokratiepädagogik, Bonn oder Weinhein.

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.

Himmelmann, 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.

Wolfgang Beutel

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 politsch-demokratischer Bildung zu stärken (Hielscher/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 belehrende 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 Erstarken 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 Projekttätigkeit 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 Gymnasiumim 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 Sarajewo, 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 Sarajewo. Gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen der Schule in Sarajewo werden hierzu Entwürfe entwickelt. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt beim Umweltschutz: „Müll vermeiden, trennen und recyceln“. Es geht er 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 Sarajewo 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 vorbereitetet 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 das 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./Schratz (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 körberstiftung.

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 Erwerbscharakter? 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/Schratz (Hrsg.), S. 35-47.

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

Josef Blank

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 Klassenrat[1] als Anhaltspunkt, die über die Website www.derklassenrat.de bestellt wurden, zeigt sich, welch 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 Klassenrats[2]. 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 ernst genommenen 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 ernst genommen.

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; Bonsen 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, Wolfang/ Fauser, Peter/ Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Demokratiepädagogik: Aufgabe von Schule und Jugendbildung, Schwalbach/Ts., S. 17-38.

Ulrike Kahn

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.inklusions-paedagogik.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 Fähigkeits- 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 Wertecurriculums „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 for allem für die oberen Klassen der Sekundarstufe I und II als Materialsammlung zur Umsetzung der Rahmenlehrplanthemen 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 außerdem, 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 Instruktionskultur 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
- ein 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. Anerkennende 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 Beteiligter 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 Senatsverwaltung 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

Michael Marker

„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 Schulgemeinde erlebbar gemacht. Auch meine Schule, das Eduard-Mörike-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 Handlungsorientierungmitdem 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 institutionell 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/Himmelmann 2005, 102). So können wir bis heute

nach der mehrfachen Durchführung von Demokratieprojekten und einer damit verbundenen Verstetigung 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.

Gelingensbedingungen demokratiepädagogischer Interventionen

Die Frage nach den Gelingensbedingungen 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/Himmelmann, 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 Simulationvon 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.

Himmelmann, 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.): Ostralien – 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.

Hermann Zöllner

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 Schuldrachen „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 Instrumenten 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 Jahrgangstufe 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 Elterncafe 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 Leitungsprinzips 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 klagten 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 Schülervertretung, die ihre Strukturen verändert, über die schulgesetzlichen Aufgaben hinaus weitere Aktivitäten entfaltet und damit tief in die Schulkultur eingreift.

Die Schülervertretung 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 Organisationstalent 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 zunehmen. 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 Verbotsregelwerk 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 Ganztag 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 Spannbreite 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 (inklusiven 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 Elterncafe 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 Ländern, 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 lebenstüchtig 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 informellen 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 dominierenden 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

Systemische Voraussetzungen

Öggi Enderlein

Entwicklungspsychologische Prävention: Die Belange der „Großen Kinder“ sehen und ernst nehmen.

Der kürzlich vom Deutschen Forum für Kriminalprävention herausgegebene Leitfaden „Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen“ betont, dass Kriminalprävention sich an der Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen orientieren soll. Im Rahmen der „entwicklungspsychologischen Prävention“ wird „gezielt auf die Kinder und Jugendlichen, ihre Familie, die Schule, die Gleichaltrigengruppe oder die Nachbarschaft eingewirkt, um kausale Risikofaktoren für Fehlentwicklungen zu vermindern oder Schutzfaktoren zu stärken“.[1] Im Leitfaden werden verschiedene Ansätze aufgeführt: Soziale Trainingsprogramme, Elterntrainingsprogramme, Familienorientierte Frühinterventionen, Schulbezogene Maßnahmen, die sich oft an Jugendliche über 14 Jahren richten und an Jungen und Mädchen, die bereits auffällig sind, oder die in einem Milieu heranwachsen, das problematisches Verhalten begünstigt.

Hier nun soll der Frage nachgegangen werden, was speziell Kinder im Alter zwischen etwa 6 und 12/13 Jahren brauchen, um sich sozial, emotional, aber auch körperlich und geistig gut entwickeln zu können und ob in diesem Alter abweichendes Verhalten auch ein Hinweis darauf sein kann, dass altersspezifische Belange und Bedürfnisse nicht ausreichend befriedigt werden können.[2]

Daten aus internationalen und nationalen Studien weisen darauf hin, dass zu vielen Kindern dieses Alters in unserem Land etwas Wesentliches für eine gute Entwicklung fehlt: deutsche Kinder sind im internationalen Vergleich mit ihrem Leben auffallend unzufrieden[3]. Bei etwa jedem fünften Kind zwischen 7 und 13 Jahren gibt es Hinweise darauf, dass es zumindest grenzwertig psychisch auffällig ist. Als spezifische psychische Auffälligkeiten stehen Ängste mit rund 10% an erster Stelle, gefolgt von Störungen des Sozialverhaltens (8%) und Depressionen (5,4%).[4]

Störungen des Sozialverhaltens und motorische Unruhe fallen besonders auf, und es wird viel getan, um diese zu vermeiden oder zu unterbinden. So steigt die Zahl der Verschreibung von Medikamenten zur Behandlung „hyperkinetischer Störungen“ (ADHS) seit Jahren an, wobei die Spitze bei den 10-jährigen Jungen liegt.[5] Bewegungshungrige Kinder erhalten damit die Botschaft: So, wie du bist, bist du nicht richtig, und wir Erwachsene tun alles, damit du so wirst, wie wir dich wünschen. Die Kinder fühlen sich „falsch“ und ihr gekränktes Selbstbewusstsein setzt sich dann nicht selten mit Provokation, Verweigerung, Aufsässigkeit, Aggressivität bis hin zu delinquenten Handlungen zur Wehr. Dass hinter der „Hyperaktivität“ und den mit ihr verbundenen sozialen Auffälligkeiten oft altersgerechte, aber nicht gestillte Bedürfnisse nach Bewegung, eigenständigen Aktivitäten und Welterkundung, Begegnung mit Gleichaltrigen stehen, wird leider nur selten in Erwägung gezogen.[6]

Im Vergleich zu den nach außen gerichteten, „externalisierenden Problemen“ (Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität, aggressives oder disso-

ziales Verhalten) fallen die nach innen gerichteten, „internalisierenden Probleme“ (z. B. Ängste, Depressivität) weniger auf. Diese äußern sich vorwiegend psychosomatisch und werden zunehmend auch bei jüngeren Schulkindern und bei Mädchen beobachtet. So gaben in der Kinder- und Gesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) 2009/2010 über ein Viertel der 11- bis 15-Jährigen Mädchen (und jeder siebte Junge) an, in den sechs Monaten vor der Befragung häufiger als einmal pro Woche unter mindestens zwei Belastungssymptomen gelitten zu haben: Kopf-, Bauch-, Rückenschmerzen, Nervosität, Schlafstörungen, Benommenheit.[7]

Diese Symptome hängen, ähnlich wie die Verhaltensauffälligkeiten, oft mit belastenden Schulerfahrungen und mangelnder Anerkennung zusammen[8]. Als größte Ängste nennen Jungen und Mädchen in Deutschland: Angst, in der Schule zu viele Fehler zu machen oder nicht versetzt zu werden, vor Mobbing und Ablehnung durch Mitschüler oder vor Beschämung und Abwertung durch Lehrkräfte. Je niedriger der soziale Status, umso größer sind diese Ängste[9]. Angst beeinträchtigt die Konzentrationsfähigkeit und das Leistungsniveau sinkt. Dies führt zu Schulfrust und Abwehrverhalten, in manchen Fällen bis zu Schulabstinenz mit den entsprechenden psychischen und sozialen Folgen (geringes Selbstwertgefühl, soziales Präkariat, bis hin zu kriminellen Karrieren).

Der Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in den Industrieländern 2013 folgert und fordert für Deutschland:

„Die Daten weisen darauf hin, dass viele Mädchen und Jungen hierzulande sich nicht wertgeschätzt und akzeptiert fühlen – möglicherweise, weil sie spüren, dass ihre Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft gering sind. Offenbar fehlt es vielen Kindern in Deutschland an einem positiven Selbstwertgefühl. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, den Glauben an sich selbst zu entfalten (…) Mädchen und Jungen brauchen Freiräume, um sich im Spiel mit anderen Kindern eigenständig zu entwickeln. Dazu sollten wir ihnen in und außerhalb der Schule genügend Platz lassen. Dies sollte künftig bei allen politischen Anstrengungen für Kinder bedacht werden.[10]

Die Entwicklung von positivem Selbstwertgefühl und Wohlbefinden beruht auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die ihrerseits mit der Erfahrung zusammen hängt, bei Dingen, die das eigene Leben betreffen, mitbestimmen zu können bzw. sich beteiligt zu fühlen, aus eigener Kraft etwas bewirken zu können, anerkannt zu werden und in der Lage zu sein, für sich und andere – im Rahmen der individuellen Möglichkeiten – Verantwortung übernehmen zu können.

Für Kinder, die noch nicht Jugendliche sind, gehen die Möglichkeiten für selbst bestimmte, nicht von Erwachsenen angeleitete oder beaufsichtigte Freizeitaktivitäten, Weltentdeckung, Zusammensein mit Gleichaltrigen in der „realen Welt“ des Wohnumfeldes zurück. Der Wunsch danach besteht aber nach wie vor. Als liebste Freizeitbeschäftigung geben die meisten Kinder zwischen 6 und 13 Jahren an: „mich mit Freunden treffen“ und „draußen spielen“; aber immer weniger Kinder können dies tatsächlich auch regelmäßig verwirklichen. Jedes zehnte Kind geht seltener als einmal in der Woche raus um zu spielen, das heißt so gut wie nie. So verlagern immer mehr Kinder ihre unbeaufsichtigten „sozialen Kontakte“ zunehmend ins Internet und ihr Bedürfnis nach Herausforderung, Auseinandersetzung und zur Eigenaktivität versuchen sie in der Beschäftigung mit Computerspielen ersatzweise zu befriedigen.[11] Die Ergebnisse der Studien zur Gesundheit und zum Wohlbefinden der Kinder weisen zusammen genommen darauf hin, dass ungenügende Erfahrung von Selbstwirksamkeit, also zu wenige eigenständige, ernst zu nehmende Aktivitäten, Mangel an Bewegung und

fehlende echte soziale Kontakte auch mit dafür verantwortlich sein können, wenn Kinder „auffällig“ werden. Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sie immer häufiger Jugendliche erleben, die Körpersprache und Mimik offenbar nicht verstehen, oder nur, wenn diese besonders stark geäußert wird, was den sozialen Umgang für sie und mit ihnen erschwert. Die Vermutung liegt nahe, dass diesen Jugendlichen, die ihre sozialen Kontakte vorwiegend in „sozialen Netzwerken“ pflegen, Erfahrungen im leibhaftigen Umgang mit anderen Menschen fehlen.

Kommunen haben in zwei Bereichen besondere Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der „Großen Kinder“: Durch die Gestaltung des Wohnumfeldes als Aktions- und Begegnungsraum und als Träger bei der Konzeption und Umsetzung von Schule. Konkrete Hinweise, was verändert werden könnte, um die Bedingungen des Aufwachsens zu verbessern, geben auch die Kinder selbst, wenn sie in angemessener Form befragt und beteiligt werden. So hat der Erste Kinder- und Jugendreport der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) zahlreiche Zitate von Kindern zusammengestellt, mit denen die Kinder auf diese beiden Problemzonen in ihrem Leben verweisen, aber auch Ideen beitragen, was verbessert werden könnte.

Das Wohnumfeld als Lebens- und Entwicklungswelt

„Auf die Frage, was sich in ihrem Wohnort verbessern sollte, antworten zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Aussagen, die sich auf Orte für junge Menschen beziehen:

- Sie möchten mehr und qualitativ gute, also saubere und interessante Spiel- und Aufenthaltsplätze.
- Sie möchten Freizeitmöglichkeiten, die allgemein zugänglich und bezahlbar oder kostenlos sind.
- Sie möchten Orte, von denen niemand sie vertreiben kann.“[12]

In der Befragung des LBS-Kinderbarometers Deutschland 2011 bekunden zwei Drittel der befragten 9- bis 14-Jährigen Interesse daran, bei Entscheidungen innerhalb ihrer Stadt oder Gemeinde befragt und beteiligt zu werden. Das Gefühl, dass die eigene Meinung am Wohnort gehört und ernst genommen wird, „verhält sich umgekehrt zum Beteiligungswunsch“, das heißt dass sich trotz im allemeinen hoher Bereitschaft zur Mitwirkung nur jedes dritte Kind bei kommunalen Entscheidungen beteiligt fühlt[13].

Beispiele für negative Erfahrungen am Wohnort[14]:

„Egal, wo wir hingehen, um uns zu treffen, reden, Spaß haben, werden wir vertrieben.“

„Außerdem gibt es nur noch sehr wenige Ruheplätze oder sie sind nicht frei zugänglich.“

„Ich wohne in einer kleinen Siedlung, bei uns ist es zwar sauber, aber sehr langweilig! Es gibt keine Beschäftigungen. Die Älteren motzen uns Kinder oft an, verbieten uns zu spielen, meckern, wenn wir zu laut sind. Wir dürfen nie etwas mitentscheiden.“

„Es fehlen interessante Orte für Kinder und Jugendliche, Freizeitangebote sind oft nicht bezahlbar, oder nicht erreichbar.“

„Der beste Spielplatz wurde abgerissen“.

„Dass Bäume gefällt wurden, obwohl viele Kinder dagegen waren.“

„Die wenigen Spiel- und Sportplätze sind manchmal von ‚gefährlichen‘ Jugendlichen besetzt, man hat Angst dort hinzugehen.“

„Bei der Planung von Radwegen, Spielplätzen und Parks werden Kinder und Jugendliche nicht nach ihrer Meinung gefragt!“

„Kinder werden bei Umbauarbeiten an der Schule nicht gefragt!“

„Kinder werden nicht gefragt, wenn ihre Spielwiesen bebaut werden!“

„Der Bürgermeister in unserem Dorf spricht nicht mit Kindern und Jugendlichen.“

„Ich habe das Recht, meine eigene Meinung vorzutragen. Es hört nur keiner zu und vor allen Dingen nimmt es keiner ernst.“

Beispiele für positive Erfahrungen am Wohnort:

„Es ist eigentlich alles o.k. Wir haben Sportplätze, Orte zum Chillen…“

„Man darf in unserem Dorf immer mitbestimmen.“

„Ich gehe zu meinem Nachbarn, dem Oberbürgermeister, und schlage meine Ideen vor.“

„Wir haben eine Dorfzeitung, da kann ich meine Meinung reinschreiben. Diese Zeitung gestalten wir selbst.“

„Wir haben an unserem Ort viel Natur.“

Vorschläge, was am Wohnort besser sein könnte:

„Man sollte die Gegend ein wenig schöner und interessanter gestalten, um Kinder in meinem Alter vom Computer weg nach draußen zu locken, in Parks etc.“

„Spielplatz für Kinder ab 10.“

„Für Ältere Orte zum Austoben wegen der Kleineren.“

„Auf jeden Fall müssen Jugendclub, Skaterpark und für die Jüngeren ein Spielplatz vorhanden sein.“

„Weniger kaputte Spielgeräte, mehr Räume für Kinder, wenn schlechtes Wetter ist.“

„Weniger Autos/Lärm, mehr Spielstraßen.“

„Es sollte viel Natur und Freiheit geben.“

„Kostenlose Aktivitäten für Kinder.“

„Beleuchtete Straßen, um Kindern einen gesicherten Weg zum Schulbus zu bieten.“

„Wir Kinder sollten die Möglichkeit bekommen bei Dingen, die uns betreffen, mitbestimmen zu können.“

„Kinderparlament aus fast allen Altersgruppen, 4 bis 16 Jahre.“

„So etwas wie ein Kinder- und Jugendbüro sollte es überall geben, damit Kinder auch berücksichtigt werden und ihre Meinung vertreten können.“

Ideen und eine Plattform für den Erfahrungsaustausch zur kinderfreundlicheren Gestaltung von Kommunen finden sich beispielsweise in der gemeinsamen Initiative „Kinderfreundliche Kommune“ des Deutschen Kinderhilfswerks mit Unicef und im „Bündnis Recht auf Spiel“.[15]

Schule als Lebens- und Entwicklungswelt

Der zweite Bereich, in dem die Kommunen als Träger einen erheblichen Einfluss auf die Lebensqualität und die gute gesunde Entwicklung der Kinder nehmen können, ist die Schule.

Schule nimmt mit der täglichen Unterrichtszeit und mit den außerschulischen Lern- und Arbeitszeiten inzwischen bei den meisten Kindern den größten Teil der wachen Zeit in Anspruch. Arbeitszeiten von über 40 Stunden pro Woche für die Schule sind im Grundschulalter keine Seltenheit, bei Jugendlichen wohl eher die Regel[16]. Dabei geht es vorwiegend um kognitive Tätigkeiten mit akademischen Inhalten, die stundenlanges Sitzen erfordern und die Konzentration auf Inhalte, die von Erwachsenen vorgegeben sind. Die Pausenzeiten sind zu kurz, um die Vielzahl der Schülerbedürfnisse zu befrie-

digen, sich zu erholen, über die Unterrichtsinhalte nachzudenken, zu essen, zu trinken, auf die Toilette zu gehen, sich mit anderen Kindern auszutauschen und sich zu bewegen. Das Problemfeld Schule ist auch ein zentrales Thema im Ersten Kinder- und Jugendreport der AGJ, der die Aussagen der Kinder folgendermaßen zusammen fasst:

„Auffällig ist, dass sich die Belastung und der empfundene Druck durch Schule in allen Lebensbereichen äußert: Streit und Ärger in der Familie, zu wenig selbstbestimmte Freizeit, Konflikte, die auf dem Schulweg ausgetragen werden, bis hin zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen durch Stress und Angst, Lärm, Bewegungsmangel und haltungsschädigendes Mobiliar."[17]

Beispiele für negative Erfahrungen mit Schule[18]

„Ich habe nie Zeit, mit meinen Freunden zu spielen, weil ich entweder total viele Hausaufgaben aufhabe oder lernen muss oder krank bin von dem vielen Stress in der Schule."

„Oft muss ich auch an Sonntagen oder in den Ferien lernen."

„Es gibt Lehrer, die sagen zu den Schülern: ‚Ihr seid dumm', so etwas finde ich nicht in Ordnung."

„Die Schule setzt mich unter Druck und ich habe Angst, in die Schule zu gehen."

„Die psychische Belastung führt zu Gewalt, Streit, Stress."

Positive Erfahrung mit der Schule

„In der Schule fällt mir jetzt eigentlich keine Kinderrechtsverletzung ein. Ich gehe auf eine freie Schule und fühle mich hier sehr wohl, es gibt ein entspanntes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und ich lerne mit Spaß."

Wünsche an Schule

„Die Lehrer sollten zuhören und alle Kinder mit Respekt behandeln."

„Mehr Freizeit, weniger Druck in der Schule."

„Mehr Freizeit in den Schulen und mehr Zeit an der frischen Luft."

„Längere Pausen zur Erholung."

„Die Schulhöfe sollten mehr Raum zum Zur-Ruhe-Kommen bieten."

„Dass man Hausaufgaben in der Schule machen kann und nicht in der Freizeit."

„Ich möchte mehr Zeit für Freunde haben sowie weniger Zeit fürs Lernen verbrauchen. Nach täglich 6 bis 10 Stunden nicht noch 3 Stunden Hausaufgaben erledigen, sondern mehr Zeit in soziale Arbeit investieren können."

„Man muss den Lehrern die Meinung sagen dürfen, ohne Ärger zu bekommen."

„Bei Mobbing-Attacken ein besseres und aktives Einschreiten durch Erwachsene."

„Sitzkreise in der Schule, bei denen man seine Meinung äußern kann."

„Bevor in der Schulpolitik etwas geändert werden soll, sollte man erst eine Umfrage bei den Schülern machen..."

„Schüler sollen mehr betreut werden, wenn sie mit ihrem Leben nicht zurechtkommen. Schülern ihre Möglichkeiten zeigen. Sozialpädagogen an allen Schulen."

„Kleinere Kassen, Orientierungsstufe wieder anschaffen, mehr Fortbildung für Lehrer, mehr Praxisunterricht, Projektwochen, Unterricht neu aufbauen, das Schulsystem erneuern..."

Wie Schule sich im Interesse der Kinder zu einer entwicklungsfördernden, offenen Lebenswelt verwandeln kann, in der sich Schülerinnen und

Schüler wohl fühlen und gut lernen, haben inzwischen viele Schulen in allen Bundesländern gezeigt. Anregungen und Hilfestellungen finden sich im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen." der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung[19] und bei den Schulen, die den Deutschen Schulpreis erhalten haben.[20]

Präventive Entwicklungsförderung in der Verantwortung der Kommune

Aus Sicht der Jungen und Mädchen greifen die Problemfelder Wohnumgebung und Schule ineinander: Schule beherrscht den Alltag, und ist, wie gesehen, oft mit psychischem Druck verbunden. Der vor wenigen Generationen noch selbstverständliche Ausgleich am Nachmittag draußen auf der Straße, ohne Anleitung und direkte Aufsicht durch Erwachsene, ist für Schulkinder bis zum Jugendalter nur noch selten möglich. Besonders schwer haben es – wieder – die Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Sie leben häufiger in beengten Wohnverhältnissen, die Wohnumgebung ist durch Lärm, Luftverschmutzung und Autoverkehr belastet, es gibt kaum altersgerechte Aktionsräume für Kinder, die dem üblichen Kleinkinderspielplatz entwachsen sind, die Kinder nehmen seltener an Freizeitangeboten teil, sind seltener im Sportverein.[21] Dass dann vor allem die Jungen ihre Abenteuerlust und ihren Aktionshunger auf „Räuber-und Gendarm-Spiele" am Computer verlegen ist nachvollziehbar. Dass sie dann unruhig und zappelig werden, ihre sozialen Kompetenzen verkümmern oder sogar in eine falsche Richtung gelenkt werden, ihr Konzentrationsvermögen erschöpft ist, und ihre schulischen Leistungen leiden, ist erklärlich.

Kinder aus bildungsorientierten Familien nehmen dagegen mehr an angeleiteten und beaufsichtigten Angeboten teil. Aus Sorge, dass Kinder, die sich selbst überlassen sind, Schlimmes anrichten könnten, oder dass ihnen etwas zustößt, denken die verantwortlichen Erwachsenen, dass sie „präventiv" handeln, wenn sie Kinder von unbeaufsichtigtem Zusammensein und eigenständigem Spiel fern halten. Kinder, die keine kleinen Kinder mehr sind, erleben die ständige Aufsicht durch Erwachsene aber durchaus als belastende Einschränkung und als nicht mehr altersgerechte Bevormundung: Danach befragt, welche Kinderrechte aus ihrer Sicht am häufigsten missachtet werden, nennen Kinder im Schulalter neben den Rechten auf Mitbestimmung und freie Meinungsäußerung vor allem die Rechte auf Wahrung der Privatsphäre und Respekt, und auf Spiel, Freizeit und Ruhe.[22]

Im Interesse der Kinder ist es vielleicht am Wichtigsten, dass die verantwortlichen Erwachsenen stärker die Bedeutung der altersspezifischen Bedürfnisse der „Großen Kinder" für ihre gute soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung erkennen und anerkennen:

Eigenständige Bewegung ist im Wachstumsalter ein ganz wesentliches Lebenselement. Bewegung ist nicht nur für den Muskel- und Knochenaufbau und die allgemeine körperliche Gesundheit wichtig. Kinder, die sich ausreichend bewegen, fühlen sich wohler, sie habe auch eher Kontakt zu Freunden, sind seltener verhaltensauffällig.[23] Auch das Speichern von Gelerntem wird durch Bewegungspausen (aber auch durch Ruhepausen) gefördert.

Im weitgehend unbeaufsichtigten Zusammensein und Spiel mit Gleichaltrigen erwerben Kinder soziale und emotionale Kompetenzen: Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit, Verantwortungsübernahme, aber auch Frustrationstoleranz und Selbstbeherrschung werden geübt, wenn schmerzliche Erfahrungen verarbeitet werden müssen.

Kreativität, Planungskompetenz, Einsatzbereitschaft, Durchhaltevermögen, Weitsicht und andere Handlungskompetenzen sind gefordert, wenn es

darum geht, eigenständig und eigenverantwortlich gemeinsam mit anderen Kindern eine Aktion zu organisieren, sie durchzuführen und die Folgen oder Konsequenzen zu bedenken.

Im Planen und Aushandeln von Strategien, Regeln, Sanktionen erfahren die Kinder im Spiel, wie gesellschaftliche Gruppen und Strukturen funktionieren, denn in jeder Kindergruppe gibt es Anführer, Macher, Mitläufer, Mahner.[24]

Spiel und Aktivitäten draußen sind (fast) immer mit naturwissenschaftlichen Erfahrungen verbunden, die eine gute Grundlage für das Verständnis im theoretischen Unterricht bilden.

Es ist im wörtlichen Sinn das „Zusammenspiel" von verschiedenen Lebensäußerungen und Welterfahrungen, die vor allem im Alter vor der Pubertät ein gutes Aufwachsen ermöglicht.

Unter dem Begriff „Bildungslandschaften" haben sich mittlerweile in Deutschland verschiedene Kommunen daran gemacht, Lern- und Lebensorte von Kindern als übergreifendes kommunales Projekt zu verstehen und für Kinder und Jugendliche mehr informelle und nonformale Bildungs- und Entwicklungsgelegenheiten zu schaffen.[25]

Die World Vision Studie 2010 fasst zusammen, *„Was Kinder für ein gutes Leben brauchen: Zuwendung und elterliche Fürsorge ist die eine Dimension, auf die Kinder unbedingt angewiesen sind. In der mittleren Kindheit jedoch genauso wichtig – und aus der Sicht der Kinder sogar noch etwas wichtiger – ist die Möglichkeit, selber Dinge ausprobieren und entscheiden zu können. Selbstbestimmung geht mit Sicherheit und Geborgenheit Hand in Hand. Freizeit und ein eigener Freundeskreis sind wesentliche Entwicklungsfaktoren. Freizeit bildet, vielseitige Freizeitaktivitäten liefern (informelle) Bildungsimpulse und sind ausgesprochen förderliche Capabilities. Ein guter Freundeskreis hilft, soziale Kompetenz zu entwickeln, Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule müssen von daher zusammen gedacht und vor allen Dingen dann auch praktisch zusammen gebracht werden, um Kindern ein gutes Leben zu ermöglichen."* [26]

Die wichtigste Voraussetzung für eine gute Entwicklung von Kinder ist: Ihre Belange ernst zu nehmen, sie zu beteiligen, ihren entwicklungsrelevanten Bedürfnissen Raum zu geben.

aus: Forum Kriminalprävention 4/2013, S. 42-47, Bonn 2013

Endnoten

1. Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention 2013, S. 5.
2. Siehe dazu: www.initiative-grosse-kinder.de
3. Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013.
4. U. Ravens-Sieberer et al. 2007 S. 875.
5. Barmer GEK 2013, S. 146 und Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), Bundesopiumstelle. http://www.manmed.org/wp-content/uploads/2012/06/2011_Methylphenidat.pdf
6. www.initiative-grosse-kinder.de
7. V. Ottova et al. (2013), S. 43; H. Hölling et al. (2007).

8. L. Bilz 2008; L. Bilz et al. (2013); Ch. Alt/M. Bayer (2012), 109; sowie World Vision 2010, S. 83, 196 ff.
9. World Vision 2010 S. 83 und 196 ff; LBS-Kinderbarometer Deutschland, 2007, S. 185 ff.
10. Unicef 2013 S. 10
11. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012), S. 10, 13. / LBS- Kinderbarometer Deutschland 2011, S. 80 ff.
12. AGJ 2010 S. 31.
13. LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011, S. 147 f.
14. Die folgenden, kursiv gedruckten Zitate sind alle unterschiedlichen Seiten entnommen aus „Erster Kinder- und Jugendreport“ der AGJ (2010).
15. www.kinderfreundliche-kommunen.de; www.recht-auf-spiel.de
16. Deutsches Kinderhilfswerk/unicef 2012, S. 2/4.
17. AGJ S.34.
18. Unterrichtsgestaltung, Lerninhalte, Chancengleichheit nehmen bei den Zitaten im AGJ-Report zwar einen breiten Raum ein, werden aber hier nicht aufgegriffen.
19. www.ganztaegig-lernen.de und www.ganztagsschulen.org
20. www.schulpreis.bosch-stiftung.de
21. Ch. Alt/M. Bayer, 2012, S. 107 ff.
22. AGJ 2010, S. 15, 25, 35, LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007, S. 125, World Vision 2007, S. 235 ff. World Vision 2010, S. 201 ff.
23. Elefanten 2012, S.104 ff; Ch. Alt/M. Bayer, 2012, S. 109, 113 ff.
24. Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim.
25. www.lokale-bildungslandschaften.de; www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595
26. World Vision 2010, S.221.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2010): Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, Berlin.

Ch. Alt/M. Bayer (2012): Aufwachsen in Disparitäten, in: Th. Rauschenbach/W. Bien: Aufwachsen in Deutschland. AID:A – der neue DJI-Survey, Weinheim und Basel, 2012, S. 100-118.

Barmer GEK (2013): Arztreport 2013 http://presse.barmer-gek.de/barmer/web/Portale/Presseportal/Subportal/Presseinformationen/Archiv/2013/130129-Arztreport-2013/PDF-Arztreport-2013,property=Data.pdf.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), Bundesopiumstelle (2012): http://www.manmed.org/wp-content/uploads/2012/06/2011_Methylphenidat.pdf.

L. Bilz (2008): Schule und psychische Gesundheit, Wiesbaden.

L. Bilz/V. Ottava/U. Ravens-Sieberer (2013): Psychische Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern: Prävention und Früherkennung, in: P. Kolip/A. Klocke/W. Melzer/U. Ravens-Sieberer (Hrsg.): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Weinheim und Basel, S. 168-189.

Deutsches Kinderhilfswerk/UNICEF (2012): „Meine Woche – die Ergebnisse der Online-Umfrage für Kinder“ http://www.weltkindertag.de/wkt/index.php/component/content/article/89-meine-woche/88-meine-woche-die-ergebnisse-der-online-umfrage-fuer-kinder.

Elefanten (Hrsg.) (2012): Große Ohren für kleine Leute! Die Elefanten-Kinderstudie 2011/2012 zur Situation der Kindergesundheit in Deutschland, Recklinghausen.

H. Hölling/M. Erhart/U. Ravens-Sieberer/R. Schlack, Robert-Koch-Institut, Berin (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsbl.-Gesundheitsforsch.-Gesundheitsschutz 2007 50: 784-793 Springer MedizinVerlag.

L. Krappmann / H. Oswald (1995): Alltag der Schulkinder, Weinheim und München.

LBS/ProKids (Hrsg.) (2011): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): KIM-Studie 2012, Stuttgart.

V. Ottova/D. Hillebrandt/L. Bilz/U. Ravens-Sieberer (2013): Psychische Gesundheit und Wohlbefinden bei Kindern und Jugendlichen aus geschlechtsspezifischer Sicht, in: P. Kolip/A. Klocke/W. Melzer/U. Ravens-Sieberer (Hrsg.): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Weinheim und Basel, S. 38-57.

U. Ravens-Sieberer/N. Wille/S. Bettge/M. Erhart. Robert-Koch-Institut Berlin (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Ergebnisse der Bella-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsbl.-Gesundheitsforsch.-Gesundheitsschutz, 2007 50: 871-878, Springer MedizinVerlag.

Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (Hrsg.) (2013): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen, Bonn.

UNICEF (2013): Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in den Industrieländern 2013: Leistungsstark aber unglücklich? http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/projekte/Themen/Kinderrechte/UNICEF-Berichte/UNICEF-Info_zur_Lage_der_Kinder_in_Industrielaendern_2013.pdf.

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main.

Christa D. Schäfer

Partizipativ leiten

Rolle der Schulleitung

Schulleitungen spielen eine bedeutungsvolle Rolle für eine gelingende Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen. Schule hat die Möglichkeit (fast) alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und für die Demokratie zu gewinnen. Die Führungsqualität von Schulleitung ist zentraler Punkt einer demokratischen Schulkultur.

Schulleiterinnen und Schulleiter agieren in einem komplexen Spannungsfeld zwischen der Schüler- und Elternschaft, dem Lehrerkollegium, Schulträger, Ministerium und Öffentlichkeit. Sie haben viele dienstliche Aufgaben: Verantwortung für den ordnungsgemäßen Dienstbetrieb, Erlass und Vollzug von Verwaltungsakten, Einberufung und Leitung sowie Mitwirkung in verschiedenen Gremien, Vertretung der Schule nach außen, Sorge für die Erfüllung der Schulpflicht und vieles mehr. An ihnen liegt es jedoch auch, integrierend zu wirken und ein Klima der Freiheit und Offenheit an ihrer Schule zu schaffen. Sie können Teamarbeit, Teamgeist und Demokratie nicht verordnen, aber durch ihr Tun darauf hinwirken, dass sich Schule auf den Weg macht. Dazu kann Schulleitung selber einen Anstoß zur Veränderung geben oder Ideen aus dem Kollegium, der Schüler- und Lehrerschaft aufgreifen und zielgerichtet unterstützen.

Den Aufgabenbereichen folgend haben Schulleiterinnen und Schulleiter vielfältige Rollen, die sie erfüllen müssen, sich suchen und/oder zugeschrieben bekommen. Innerhalb der Schule wirken sie als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für viele Personen, Themen und Erfordernisse; sie sind Personal- und Organisationsentwickler, und nicht zu vergessen wirken sie als Vorbild und in den meisten Bundesländern auch als Lehrkräfte. Nicht nur innerschulisch, sondern auch außerschulisch warten viele Rollen auf die Schulleitung. In erster Linie sind sie Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Schule, müssen sich aber auch als „Homo Politicus“ verstehen, indem sie sich diplomatisch und gremien-politisch angemessen verhalten. Weiterhin agieren sie als Verwalter und Organisator, als Architekt und Gebäudemanager, als Finanzmensch und Unternehmer, und nicht zu vergessen als Vermittler und Mediator. In dieser Funktion sind sie Bindeglied zwischen internen und externen Interessen. Sie sind manchmal Zielscheibe von etwas durch außen an die Schule Herangetragenes und müssen „standhalten“. In anderen Fällen wird von Ihnen erwartet, dass sie zwischen verschiedenen Interessen vermitteln können. Sicherlich wird deutlich, dass die Vielfalt der Aufgaben immens ist.

Betrachtet man die Erwartungen von Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften, Eltern und Externen an Schulleitungen, so kommt man zu vier Aspekten, die auch Mitarbeiter anderer Einrichtungen an ihren Führungskräften schätzen: Ehrenhaftigkeit, Zukunftsorientierung, Inspiration und Kompetenz.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen relevante Erfahrungen und fundiertes Urteilsvermögen besitzen sowie die Fähigkeit Dinge zum Abschluss bringen zu können. Eine gute soziale Kompetenz versteht sich von selbst. Ebenfalls wird von ihnen erwartet, dass sie im Hinblick auf die Zukunft tatkräftig und positiv eingestellt sind. Schulleitungen müssen in der Lage sein anderen eine Vision so zu vermitteln, dass diese bereit sind bis zum Ziel durchzuhalten. Schulleitungen sollten begeistern

und Hoffnung geben können. Auch Zielgerichtetheit und Verantwortungsbewusstsein für die Zukunft der Organisation ist erforderlich. Führungspersönlichkeiten müssen wissen, wo sie hin wollen und natürlich ehrlich sein und eine stabile Integrität besitzen.

Das nun folgende Kapitel betrachtet die Rolle von Schulleitungen, fokussierend auf die Themenbereiche Partizipation und Demokratie.

Kompetenzbereiche

Schulleiterinnen und Schulleiter sollten für ihre Aufgaben drei Leitungsfunktionen bzw. Kompetenzbereiche entdecken und entwickeln:

1. Leadership
   meint die Aufgabe des „Führens“ und Vorangehens

2. Managen
   meint die Organisation und Gestaltung der Arbeitsabläufe an Schule

3. Begleiten/Coachen
   meint, die Lehrer- und Schülerschaft, die Eltern und sonstige an Schule Beteiligten zu fördern und zu unterstützen

Die Begriffe „managen“ und „führen“ werden häufig synonym verwendet, die dahinterstehenden Kompetenzbereiche sind jedoch unterschiedlich. Führen wird in der Managementliteratur stets als Teilbereich des Managens gesehen. Im systemischen Modell von Leiten stehen beide Teilbereiche gleichberechtigt nebeneinander.

Managementkompetenzen sind erlernbar, man versteht darunter Fähigkeiten wie perfektes Planen und Organisieren. Dennoch ist es auch für Manager wichtig, persönliche Beziehungen über alle Hierarchiestufen und Funktionen hinweg zu unterhalten sowie Probleme und Chance etwas früher als andere zu erkennen. Auch Kompetenzen der Führung können erlernt werden. Die Fachliteratur versteht unter Führung die direkte und indirekte Verhaltensbeeinflussung zur Realisierung von Zielen, die sich meist aus den Zielen der Organisation und den Erwartungen der Stakeholder ableitet. Die direkte Einflussnahme geschieht durch die Beziehung zwischen Führungsperson und Geführtem, sie wird hervorgerufen durch Kommunikation, Vorbildverhalten, gegenseitigem Vertrauen und vielem mehr.

Erfolgreiches managen ist nicht möglich ohne zu führen, und Führung ist nicht möglich ohne gut zu managen. Kurz gesagt: Manager müssen auch führen können und „Führer“ müssen auch managen können. Da das Wort „Führung“ im Deutschen historisch gesehen belastet ist und spezielle Assoziationen hervorruft, wird auch im deutschsprachigen Raum in der letzten Zeit oft auf den englischsprachigen Begriff „Leadership“ zurückgegriffen. Leadership bedeutet, die Geführten mit Visionen zu inspirieren und zu motivieren. Leadership – so die Fachliteratur schafft Kreativität, Innovation, Sinnerfüllung und Wandel und steht damit für eine Abkehr von traditionellen und überholten Führungskonzepten. Gerne schließe ich mich der Benutzung dieses Sprachgebrauchs an.

Leadership ist in Schule die Synthese aus Schulmanagement und Schulentwicklung. Bei der Schulentwicklung kommt der Schulleitung immer auch eine Rolle als Initiator zu. Leadership bezieht sich auf den Entwicklungsgrad des Systems sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ist darum situativ.

Leadership

Leiten heißt immer auch eine Atmosphäre der Führung zu schaffen, die es anderen ermöglicht, herausfordernde Aufgaben in Erfolge umzuset-

zen. Schulen brauchen Führungspersönlichkeiten, aber was zeichnet diese aus? Letztlich zählt die Persönlichkeit und das Verhalten in Führungssituationen.

Die Amerikaner James M. Kouzes und Barry Z. Posner haben ein Buch geschrieben zum Thema „Leadership Challenge". Sie stellen fünf Methoden vor, die für erfolgreiches Leadership eine wichtige Rolle spielen. Ich führe diese Anschauungen im folgenden mit der Schulleitungsebene zusammen.

Die fünf Methoden des Leaderships:

1. Werte leben
2. eine gemeinsame Vision entwickeln
3. Herausforderungen suchen
4. anderen Handlungsspielraum geben
5. ermuntern und ermutigen

Werte leben

Gute Schulleitungen leben Werte. Sie leben vor, was sie von den anderen erwarten und erhalten dadurch Engagement und Höchstleistungen aus ihrem Umfeld. Das erfordert, dass Schulleiterinnen und Schulleiter, die eigenen Werte definieren und sich über diese im Klaren sind. Erst dann kann über die inneren Überzeugungen gesprochen werden, können Werte benannt und vermittelt werden. Manch eine Schulleitung kann Werte über erzählte Beispiele und Storytelling vermitteln, eine andere Schulleitung insistiert in klaren festen Worten immer wieder auf Definitionen und gemeinsamen Verabredungen. Es wird auch erwartetet, dass Schulleitung für die Werte der Schule einsteht und diese wahrt. Da eine Schulleitung im Namen der Schule agieren, ist sie die Repräsentanz der Schule. Als Person müssen sie im Einvernehmen mit grundlegenden Prinzipien und Ideale der Schule sein. Worte und Handlungen müssen übereinstimmen.

Gelungene Situationen gibt es dann, wenn Schulleitungen mit einem gutem Beispiel vorangehen und Vorbild sind. Sie verlangen nichts von anderen, was sie als Führungskraft nicht selber tun würden. Da heißt es vielleicht, auch selber mal den Spaten in die Hand zu nehmen und beim Umgraben des Schulgartens zu unterstützen. Gemeinsam verbrachte Zeit und das Seite an Seite Arbeiten mit Kolleginnen und Kollegen sind Vorboten einer demokratischen Schulkultur. Natürlich müssen Schulleitungen ihrem Team vertrauen, damit das Team Vertrauen zurückgeben kann.

Unabdingbar ist, dass Schulleiterinnen und Schulleiter präsent sind, auch in unsicheren Zeiten und in der Veränderung.

Eine gemeinsame Vision entwickeln

Im Leadership wird langfristig gedacht. Gute Schulleiterinnen und Schulleiter haben meist selber eine persönliche Vorstellung davon, wo ihre Schule hingehen soll. Sie haben Träume und Visionen über das, was sein könnte, und es entsteht dadurch eine Kraft, die die Zukunft erfindet. Schulleitung will bewegen, Dinge verändern und Neues schaffen.

Darauf aufbauend wird eine gemeinsame Vision mit allen an Schulen Beteiligten entwickelt. Schulleitungen gehen in den Dialog, hören die Interessen und Bedürfnisse aus dem Kollegium, interessieren sich für die Ansichten der Schülerinnen und Schüler, erfragen die Elternmeinungen. Es wird um eine gemeinsame Vision gerungen. Verschiedene Methoden zur Visionsfindung und Schulentwicklung wurden bereits vorgestellt.

Natürlich können Schulleitungen Engagement nicht anordnen, aber sie können es anregen, wenn sie die verschiedenen Beteiligten gut kennen und deren Sprache sprechen. Lehrkräfte, Schülerschaft und externe Partner müssen überzeugt sein, dass die Schulleitung ihre Bedürfnisse kennt und ihre Interessen gut vertritt. Führungskräfte hauchen den Hoffnungen anderer Leute Leben ein und befähigen sie, ihre Möglichkeiten zu erkennen, so Kouzes und Posner in ihrem Buch „Leadership Challenge".

Herausforderungen suchen

Gute Schulleitungen suchen Herausforderungen und stellen sich ihnen. Sie wagen etwas und sind Pioniere, die den Schritt ins Unbekannte wagen. Sie suchen nach Möglichkeiten Neues zu schaffen, zu wachsen und Dinge zu verbessern. Keineswegs sind Schulleitungen die Erfinder von Neuem oder die Urheber neuer Produkte, Dienstleistungen oder Verfahren. Leitungen müssen auf der Suche nach Innovationen aufmerksam sein und wissen, dass Innovation häufiger durch Zuhören als durch Erzählen entstehen.

Ein experimentierfreudiges Klima unterstützt, gute Ideen zu erkennen und zu fördern. Die Bereitschaft zu Veränderungen ist die Voraussetzung, um etwas Neues einführen zu können. Leader sind nicht die Erfinder, sondern die frühen Befürworter und Anwender von Innovationen. Es heißt, das Experimentieren zu gestatten und das Eingehen von Risiken zu erlauben. Eine gute Leitung lässt sich nicht von potentiellen Risiken abschrecken. Sie gestaltet Veränderung schrittweise und mit kleinen Gewinnen. Dadurch gibt es kleine Siege, die das Vertrauen bilden. Führen meint Lernen durch Tun und ständiges Anpassen an aktuelle Gegebenheiten. Führungskräfte lernen aus ihren Fehlern und Misserfolgen, sie versuchen, scheitern eventuell und lernen daraus. Kurz gefasst: Auch Schulleiterinnen und Schulleiter sind Lernende.

Anderen Handlungsspielraum geben

Es wird ein Team benötigt zur Verwirklichung von Visionen und Zielen. Personen sind engagierter, wenn sie sich als Teil einer Gemeinschaft fühlen. Gute Schulleitungen fördern die Zusammenarbeit und bauen Vertrauen auf. Ihr Verständnis von Teamarbeit beschränkt sich nicht auf ein Team (wie beispielsweise das Schulleitungsteam), sondern umschließt alle, die an einem Projekt beteiligt sind (also unter Umständen auch den Hausmeister, denn sonst kann zum Beispiel das Schulfest nicht stattfinden). Führungskräfte ermöglichen es anderen, gute Arbeit zu leisten. Sie fördern die Selbstwirksamkeitserwartung anderer und sorgen dafür, dass diese sich stark, leistungsfähig und verpflichtet fühlen. Zudem geben sie den Anderen Handlungsspielraum, indem sie Macht abgeben und diese nicht horten. Niemand darf außen vor und an den auftretenden Veränderungen unbeteiligt bleiben. Jede und jeder muss das Gefühl haben am Projekt beteiligt zu sein. Das Motto lautet: Einbeziehen statt ausschließen. Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sind viel mehr bereit ihre Energie einzusetzen und außergewöhnliche Resultate zu erzielen, wenn man ihnen vertraut, sie einen größeren Ermessensspielraum haben, mehr Entscheidungsbefugnisse und mehr Informationen.

Authentische Führung basiert auf Vertrauen. So verwandeln Schulleiterinnen und Schulleiter die Lehrkräfte der Schule, das weitere pädagogische Fachpersonal, die Schülerinnen und Schüler und die Eltern zu Führungskräften, die dann selbst Projekte übernehmen können. Teamarbeit, Vertrauen und Übertragung von Verantwortung sind wichtige Bestandteile einer guten Schule. Die Schulleitung bringt die an Schule Beteiligten dazu, sich stark und kompetent zu fühlen. Dann werden alle Parteien viel investieren und mehr bewirken als sie je gedacht hätten.

Ermuntern und ermutigen

Jede Schulleitung hat die Aufgabe, sich für Menschen zu interessieren und auf die Menschen in ihrer Schule zu achten. Das bedeutet sich zu erkundigen, wie etwas gelaufen ist. Das meint aber auch, auf wichtige Ereignisse im Leben anderer Menschen Obacht zu geben, sei es, dass ein Lehrer geheiratet hat oder eine Schülerin aus der zehnten Klasse bei „Jugend musiziert“ mitgemacht hat.

Ermutigung ist eine ernsthafte Aufgabe. Wege der Schulentwicklung sind lang, viele Projekte gestalten sich zäh. In diesen Phasen sind manche Projektbeteiligte schnell bereit aufzugeben und Schulleitung muss ermuntern und ermutigen. Anerkennung, Zuspruch, Rituale und gemeinsame Feiern stiften kollektive Identität und Gemeinschaftsgeist. So kann eine Gruppe durch schwierige Zeiten hindurch geführt werden.

Ebenfalls gehört es zu den Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern, die Leistungen der an Schule Beteiligten zu würdigen und eine Kultur zu schaffen, in der Werte und Erfolge gefeiert werden können. Die Würdigungen können in unterschiedlichem Rahmen vorgenommen werden, durch demonstrative Handlungen oder kleine Gesten, Anerkennungsprogramme, dem Verleihen von Auszeichnungen oder einfachen Anerkennungsmitteilungen. Wichtig bleibt, dass ein wohlwollendes Klima herrscht, die Schulleitung Engagement sieht und gut findet, und dies auch so von allen anderen gesehen werden kann.

Ohne Führung kann keine Organisation erfolgreich Ziele umsetzen. Leadership ist nicht nur Handwerk, sondern auch eine Kunst, bei der es um Kreativität, Leidenschaft und Fantasie geht. Schulleiterinnen und Schulleiter leiten die Schule verantwortlich. Das bedeutet, dem System einerseits eine Richtung zu geben und andererseits das Engagement der an Schule Beteiligten zu aktivieren.

Kouzes und Posner betten in die fünf Methoden beispielhaften Leaderships verschiedene Verhaltensweisen ein, die als Basis zum Erlernen des Führens dienen können. Sie werden als die zehn Selbstverpflichtungen des Führens bezeichnet und sind in folgender Abbildung gut zu erkennen: (s. Abb. 1)

Methode	Selbstverpflichtung
Werte leben	1. Werte finden, definieren, äußern und selbst leben 2. Im Einklang mit den Werten handeln
Eine gemeinsame Vision entwickeln	3. Wege ausmalen, die die Zukunft mitbestimmen können 4. Gleichgesinnte für gemeinsame Visionen und den Weg suchen
Herausforderungen suchen	5. Durch Innovation und Ergreifen der Initiative neue Möglichkeiten schaffen 6. Auf Risiken einlassen und durch kleine Schritte Erfahrungen machen
Anderen Handlungsspielraum geben	7. Im Team arbeiten: Vertrauen aufbauen und Beziehungen stärken 8. Andere stärken, deren Selbstbestimmung und Kompetenzen entwickeln
Ermuntern und ermutigen	9. Individuelle Leistungen und Beiträge anerkennen 10. Werte und Erfolge feiern, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken

Abb 1.: Die Fünf Methoden und Zehn Selbstverpflichtungen des Führens (nach Kouzes; Posner 2009, S. 41)

Partizipativer Führungsstil

„In dem wohl allgemeinsten Verständnis wird Partizipation als die Beteiligung von Einzelnen und Gruppen an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen verstanden – die ganz unterschiedliche Formen und Ausmaße annehmen kann.“ (DeGeDe: ABC der Demokratiepädagogik)

Der Psychologe Kurt Lewin unterschied drei Führungsstile, den autokratischen, den demokratischen und den laissez-faire Führungsstil. Beim autokratischen Führungsstil hat nur die Führungskraft das Sagen, eine Begründung braucht sie nicht abzugeben. Beim demokratischen Führungsstil werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einbezogen, Entscheidungen werden mit ihnen zusammen diskutiert, und bei einer Entscheidung werden die Gründe benannt. Laissez-faire heißt „machen lassen“, hier kümmert sich die Führungskraft nicht wirklich, sondern lässt alle gewähren. Hier ein detaillierter Überblick über die drei Führungsstile: (s. Abb. 2)

Die Tabelle zeigt, was und wie die Führung etwas tut. Das hat natürlich Rückwirkungen auf die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und das Kollegium. Diese können folgender Tabelle entnommen werden: (s. Abb. 3)

Spätere Organisationspsychologen haben bis zu 81 Führungsstile herausgearbeitet, die auf den ursprünglichen drei aufbauen und sich innerhalb der Dimensionen Leistungsorientierung auf der einen und Mitarbeiterorientierung auf der anderen Seite bewegen. Heutzutage schreibt man dem sachorientiert kooperativen Führungsstil den größten Gewinn zu. Es sehen sich jedoch viel mehr Schulleitungen diesem Führungsstil zugehörig, als sie von ihrem Lehrerkollegium so eingeschätzt werden.

Führungsstile lassen sich gut nach dem Grad der Mitarbeiterbeteiligung beschreiben. Das Spektrum reicht dabei von einem rein autoritären Führungsstil bis zu einer kompletten Mitentscheidungsmöglichkeit. Beim autokratischen Führungsstil (auch autoritär genannt) besitzt die Leitung den größten

Autoritär	Demokratisch	Laissez faire
Vorgabe der Ziele durch die leitende Person	Gruppenentscheidungen werden durch die Unterstützung der leitenden Person getroffen	Völlige Freiheit für Einzel- oder Gruppenentscheidungen und die leitende Person beteiligt sich minimal
Die leitende Person gibt nacheinander Aktionsschritte vor, so dass die jeweils folgenden Schritte unklar bleiben	Die Gruppe entscheidet über die generelle Vorgehensweise und kann Rat und Alternativen von der leitenden Person einholen	Die leitende Person stellt Arbeitsmaterialien und (auf Wunsch) Informationen zur Verfügung
Die leitende Person macht die Arbeitsaufteilung und Arbeitsgruppeneinteilung	Arbeitsaufteilung und Arbeitsgruppeneinteilung wird durch die Mitglieder bestimmt	Die leitende Person interveniert nicht
Die leitende Person geht auf einzelne Mitglieder persönlich ein (Lob & Tadel), nimmt aber am Arbeitsprozess nicht teil	Die leitende Person soll möglichst objektiv Kritik üben und versuchen, am Gruppenprozess teilzunehmen	Einzelne spontane Kommentare, jedoch keine Steuerung und Beurteilung der Gruppenarbeit

Abb. 2: Überblick über Führungsstile (nach http://www.iaw.rwth-aachen.de/download/lehre/vorlesungen/2005-ws-aw3/aw3_03_ws2005.pdf)

Entscheidungsspielraum, beim demokratischen Führungsstil (auch kooperativ genannt) Leitung plus Team. Folgende Grafik verdeutlicht die unterschiedliche großen Entscheidungsspielräume: (s. Abb.4)

Der partizipative Führungsstil einer Schulleitung ist durch eine gute Beziehung zu allen an Schule Beteiligten gekennzeichnet. Schüler- und Lehrerschaft sowie Eltern werden in wichtige Vorhaben eingebunden und an Entscheidungen beteiligt. Sie fühlen sich wertgeschätzt, es steigt einerseits die Moti-

Autoritär geführte Gruppe	Demokratisch geführte Gruppe	Laissez faire
Hohe Spannung, Ausdruck von Feindseligkeiten	Entspannte, fast freundschaftliche Atmosphäre	Schlechte Resultate bezogen auf das Aufgabeninteresse, den Gruppenzusammenhang und die Zufriedenheit aller
Unterwürfiges, gehorsames Gruppenverhalten	Höhere Kohäsion, geringere Austritte	
Höhere Arbeitsintensität (bedeutet nicht gleich Eigeninteresse und qualitative Arbeit)	Hohe Originalität der Arbeitsergebnisse	
Arbeitsunterbrechung bei Abwesenheit der leitenden Person	Weiterarbeit auch bei Abwesenheit der leitenden Person → höheres (Eigen-) Interesse an der Aufgabe	

Abb.3: Auswirkungen der Führungsstile auf das Kollegium (angeregt durch ebenda)

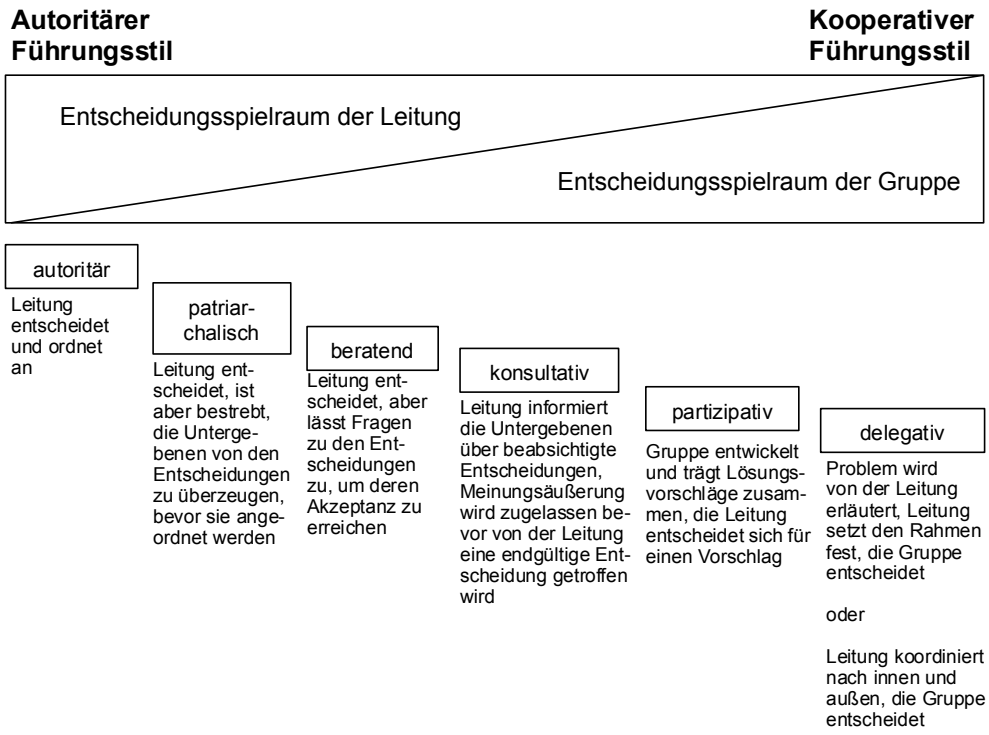


Abb. 4: Entscheidungsspielräume bei verschiedenen Führungsstilen (ebenda nach Staehle, W. H.; u.a. (1985). Management – Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen, S. 546)

vation und andererseits die Verantwortungsübernahme. Dies betrifft natürlich ebenso die Arbeit in der kollegialen, erweiterten Schulleitung und in der Steuergruppe der Schule.

Natürlich haben Schulleiterinnen und Schulleiter weiterhin die Aufgabe, Entscheidungen zu treffen. Sie sind jedoch ebenfalls herausgefordert, Kompetenzen zu erwerben, die Partizipation ermöglichen. Eine Schulleitung muss also stets versuchen, die Waage zu halten zwischen einem gelingenden Leadership und den Elementen von Beteiligung und Partizipation.

Als Vorteile eines partizipativen Führungsstils können benannt werden:

- Beteiligte können mitreden, mitgestalten, mitbestimmen.
- Es wird aufeinander geachtet.
- Viele Personen sind eingebunden.
- Es entsteht eine große Motivation.
- Die Selbstwirksamkeitserwartung aller steigt.
- Personen übernehmen Verantwortung.
- Der Prozess verläuft transparent.

Als „Nachteile“ können benannt werden, dass Entscheidungs- und Planungsprozesse gewöhnlich länger dauern, weil verschiedene Gruppen mit eingebunden werden. Dafür stehen die Entscheidungen auf einer breiteren Basis, laufen die Prozesse meist kreativer, und es gibt eine große Verbundenheit mit der Institution Schule.

Neuere Managementliteratur benennt verschieden große Anzahlen von Verhaltensweisen, die für einen partizipativen bzw. kooperativen und demokratischen Führungsstil maßgeblich sind:

- Freiräume schaffen
  Motivation stärken
  Potentiale fördern

- Gemeinsame Visionen schaffen
  Andere befähigen selbst zu handeln
  Wege zeigen
  Fördern und bestätigen
  Entscheidungen treffen

- Langfristige Orientierung geben
  (Visionen, Anregungen)
  Zielfindung entwickeln
  (Schulprofil und Kultur der Schule pflegen)
  Führung zeigen
  (Schulentwicklungsprozesse leiten)
  Erwartungen haben
  (Herausforderungen schaffen)
  Unterstützung geben
  (gute Arbeitsbedingungen schaffen)
  Einstellungen zeigen (klare Wertvorstellungen vorleben, Schlüsselwerte bekräftigen)

Seit einiger Zeit gibt es den Begriff der transformationalen Führung, der auf die Schule übertragen bedeutet, dass Schulleitungen gleichzeitig dem System ihrer Schule eine Richtung geben und das Engagement der Beteiligten aktivieren. Hierfür sind vier Schlüsselelemente von Führungseigenschaften mit jeweils unterschiedlichen Orientierungen notwendig.

In dieser Grafik (Abb. 5) sind die vier Dimensionen Zukunft, tägliches Geschehen, Personen und Ziele zu sehen, die für den partizipativen Führungsstil eine wichtige Rolle spielen. Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter arbeitet in diesem Spannungskreuz der Dimensionen, manche sind dicht an Ziel und Ergebnisorientierung orientiert, andere eher an Personen. Manche Schulleitungen kümmern sich eher um das tägliche Geschehen, andere sind voller Visionen und vergessen darüber mitunter das Alltagsgeschäft. Erstrebenswert ist eine Ausgewogen-

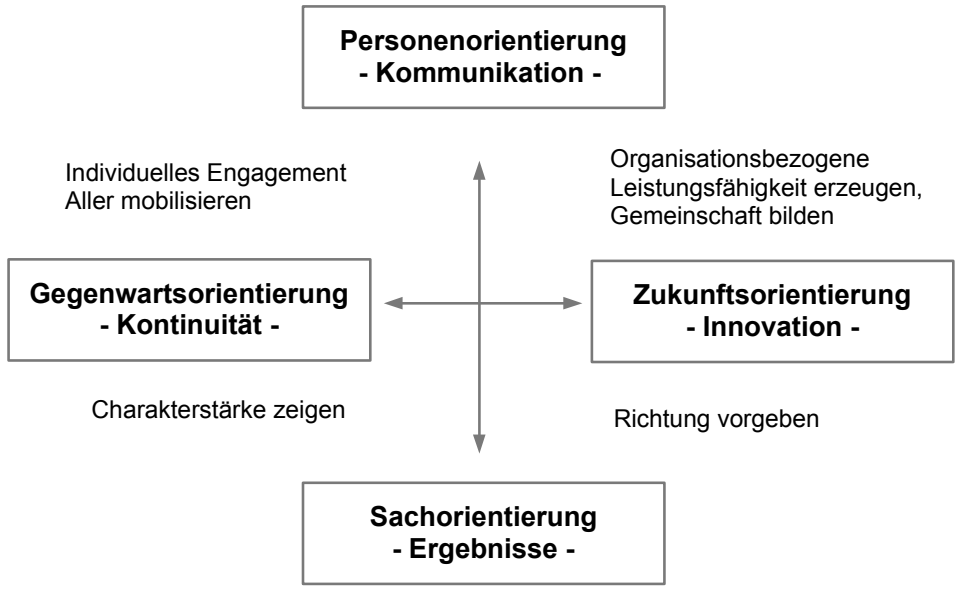


Abb. 5: Strukturmodell zur Erfassung von Leadership-Kompetenzen (nach Giese; Schroeter 2007, S. 27)

heit im Verhalten. Mal ist die eine Richtung, dann wieder die andere Richtung wichtiger, dennoch sollte Schulleitung in alle vier Dimensionen denken und agieren und natürlich situativ reagieren können.

Den vier Eigenschaftsbereichen Ziele versus Person und Zukunft versus tägliches Geschehen können spezifische Fähigkeiten zugeordnet werden:
(s. Abb. 6)

Ein partizipativer Leitungsstil erfordert eine Einschätzung und Entscheidung, welche Themen und Fragestellungen in Schule gerade relevant sind. Schulleiterinnen und Schulleiter legen fest, an welcher Stelle Partizipation sinnvoll und wo sie sinnlos oder sogar kontraproduktiv ist.

Eigenschaftsbereiche	Fähigkeiten
Richtung vorgeben	Fokussierung auf die Zukunft Umwandlung von Visionen in Handlung Verständnis über externe Belange
Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen, Gemeinschaft bilden	Aufbau einer Organisatorischen Infrastruktur Förderung von Heterogenität und Individualität Gestaltung von Schul- und Lernkultur Innovationen ermöglichen
Individuelles Engagement Aller mobilisieren	Beziehungen über Zusammenarbeit leben Teilung von Macht und Autorität Lenkung von Aufmerksamkeit
Charakterstärke zeigen	Persönliche Ausstrahlung Kognitive Fähigkeiten Positives Selbstbildes Werte leben

Abb. 6: Eigenschaftsbereiche und Fähigkeiten der Korrekt: Leadership-Kompetenz-Skala (angeregt durch Giese; Schroeter 2007)

Empfehlungen für Schulleitungen

Im Rahmen der „Schulleiter-Plattform“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurden zwölf Thesen und Empfehlungen für Schulleitungen herausgearbeitet.

Schulleiterinnen und Schulleiter fördern eine demokratische Schulkultur, wenn sie

1. die Verständigung über Normen, Werte und Haltungen kontinuierlich einfordern,
2. die Reflexion über Leiten und Leadership auf allen Ebenen der Schule (Schulleitung, Lehrer- und Schülerschaft) ermöglichen,
3. den Fokus „Lernprozesse und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern“ aufrecht erhalten,
4. die Verantwortung für gute Kommunikationsstrukturen übernehmen,
5. in „Qualitätszirkeln denken“ und dieses Denken auf allen Ebenen fördern,
6. Raum und Zeit für regelmäßige Reflexion schaffen,
7. methodisches Know-how für die Moderation von Kommunikation, für Projektmanagement, für interne Evaluationsvorhaben etc. an die Schule holen,
8. den Fokus auf Stärken (bei Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen, Schülern) halten,
9. Widerstand umfassend verstehen und damit umgehen können,
10. Verantwortung übernehmen (Rollenklarheit) und Verantwortung abgeben und
11. Kolleginnen und Kollegen in ihrer täglichen (Entwicklungs-) Arbeit maximal unterstützen.
12. Schulleiterinnen und Schulleiter brauchen selbst umfassende Unterstützung dafür!

(Giese, Schroeter 2007, S. 47 ff)

Damit wird deutlich, dass ein partizipativer, kooperativer und demokratischer Führungsstil nicht alleine aus der Anwendung von Tools und Methoden besteht. Vielmehr bedeutet dieser Führungsstil eine besondere Haltung, und Schulleitungen haben die Aufgabe der stetigen Arbeit an der eigenen Haltung. Gerne möchte ich Ihnen hierzu einige abschließende Gedanken mit auf den Weg geben:

Führung ist erlernbar.
Finden Sie Ihren individuellen Führungsstil.
Führung ist eine Form von Beziehung.

In der Schule findet Beziehung statt in der erweiterten Schulleitung, zum Sekretariat, den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Fachpersonal, den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den außerschulischen Partnern. Die Qualität der Beziehung entscheidet auch zu einem Teil über die Qualität der Institution. Erfolgreiches Führen hängt also auch von der Fähigkeit ab, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu erhalten. Beziehungen, die es Menschen ermöglichen Außergewöhnliches zu leisten.

Führen ist Dialog – Kommunikation ist wichtig

Wie im Kapitel über den partizipativen Führungsstil gut erkennbar, gibt es verschiedene Fertigkeiten, Tools und Methoden, die eine partizipativ, kooperativ und demokratisch agierende Führungspersönlichkeit erlernen kann. Dieses Buch kann der erste

Schritt zu einer Veränderung sein. Mut ist der zweite Schritt. Führung ist auch manchmal eine Sache des Augenblicks. Wer Vertrauen in sich hat, managt auch schwierige Führungssituationen – oder kann sich Unterstützung holen.

Und last but not least: Führung meint auch Selbstfürsorge

Die Entwicklung von Führungsfähigkeit meint auch die Selbstentwicklung. Wichtig ist es, nicht ganz viel in sich „hineinzustopfen", sondern das hervorzuholen, was bereits da ist. Es muss gelingen, in einer inneren Suche zu schauen, wer man ist und anschließend die Führungspersönlichkeit freizulegen. Ist das eigene innere Team gut aufgestellt, so gelingt der Kontakt mit dem äußeren Team und den weiteren Schulmitgliedern viel besser. Selbstvertrauen heißt die eigene Kraft zu erkennen und darauf zu vertrauen. Durch Selbstentwicklung kommt Zuversicht, die man zum Führen braucht. Führen bedeutet auch zu entdecken was wichtig ist und was Sie wertschätzen. Wie überzeugt bin ich von meiner Vision und meinen Werten? Was gibt mir bei Unsicherheit und Schwierigkeiten den Mut weiterzumachen? Wie gehe ich mit Enttäuschungen, Fehlern, Rückschlägen um? Was sind meine Stärken und Schwächen?

aus: Schäfer, Christa: Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur. Carl Link 2015. S. 131 – 146. Köln.

Literatur

DeGeDe (2014): Das ABC der Demokratiepädagogik. Online verfügbar.

Giese, Ch.; Schroeter, K. (2007). Erfahrungen und Erkenntnisse aus der „Schulleiter-Plattform" im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben". Online verfügbar.

Kouzes, J.; Posner, B. (2009). Leadership Challenge. Weinheim: WILEY-VCH.

Partizipation und Demokratiepädagogik

Angelika Eikel

Demokratische Partizipation in der Schule

Zur Relevanz von Partizipation in der Schule

Formuliert man im Zusammenhang aktueller Schulreformmaßnahmen eine Aufforderung zur Förderung von Partizipation in Schulen, so gerät man leicht in die Situation, begründen zu müssen, warum Schulen sich bei allen Ansprüchen, denen sie in der Folge von PISA und umfassenden curricularen Reformen auch noch mit dem Thema Partizipation eingehender beschäftigen sollen – zumal es ja die Schülervertretung ohnehin schon seit Jahren gibt.

Betrachtet man dabei die Bedeutung von Partizipation aus verschiedenen Perspektiven, so lassen schon wenige Argumente erkennen, warum Partizipationsförderung sowohl ein übergreifendes Bildungsziel als auch eine zentrale Aufgabe der Qualitätsentwicklung allgemeinbildender Schulen ist:

Die gesellschaftliche Zukunft ist von der Partizipation ihrer Bürger abhängig

Im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre und Jahrzehnte, zeichnen sich tiefgreifende Veränderungen ab, die Sozialwissenschafter von einer zunehmenden Zerbrechlichkeit, einer Fragilität der Gesellschaft sprechen lassen (vgl. Stehr 2000). Dabei wird festgestellt, dass die rasante und weitreichende Entwicklung neuer Technologien verbunden mit umfassenden Globalisierungsprozessen, demographischen Veränderungen und einem nur schwer zu bewältigenden Erhalt des Sozialstaats zu einer Überlastung des Staatsapparats führen (vgl. Enquête-Kommission 2002). Zugleich wird immer wieder konstatiert, dass Bürgerinnen und Bürger, besonders Jugendliche das Vertrauen in den politischen Apparat und dessen Steuerungsfähigkeit zunehmend verlieren (vgl. Deutsche Shell 2002, 2006).

Schenkt man den Beobachtungen des Soziologen Nico Stehr Glauben, so wird die von ihm beschriebene, abnehmende Steuerungsfähigkeit des Staates begleitet von einem Zuwachs an gesellschaftlichem Einfluss und Widerstandsmöglichkeiten kleinerer sozialer Kollektive (Stehr 2000, S. 15). Es ergibt sich einerseits ein wachsender Bedarf an bürgerschaftlicher Mitgestaltung, der zum anderen begleitet wird durch eine zunehmende Verantwortungs- und Einflussnahme bürgerschaftlicher Initiativen und Stiftungen. Betrachtet man allein die statistische Zunahme der Stiftungsgründungen in den vergangenen Jahren, so scheint dieser Trend kaum bestreitbar.

Neben diesen gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen anhaltende Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse ihre Wirkungen auf die Menschen und auf das soziale Zusammenleben insgesamt: Traditionelle Familienstrukturen lösen sich auf, Biografien, Lebensmodelle und –Stile entwickeln sich nicht nur in neuer Vielfalt und Diversität, sondern verbinden sich zugleich mit vielerlei Unsicherheiten und Risiken. Daneben sind auch soziale Kontakte und Beziehungen – sowohl durch moderne Kommunikationstechnologien und Medien als auch durch Mobilität und Migration bedingt – zunehmend heterogen. Vor allem für Kinder und Jugend-

liche ergeben sich dadurch nicht nur entsprechend viele Möglichkeiten, sondern auch zunehmende Herausforderungen sich zu orientieren, eine Identität zu entwickeln und trotz aller Vielfalt und potenzieller Kurzfristigkeit ihren Platz in verbindlichen sozialen Beziehungen und Gruppen zu finden.

Im Zusammenhang dieser Entwicklungen befürchten Gesellschaftskritiker eine weiter zunehmende Vereinzelung innerhalb der Gesellschaft, gar eine Erosion von Gemeinsinn. Die Frage danach, was die moderne Gesellschaft zusammenhält und vor allem, wie wir in Anerkennung einer zunehmenden Diversität miteinander leben wollen, kann unter dieser Perspektive als eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe gelten, der sich die allgemeinbildende Schule nicht verschließen kann.

Besonders in Anbetracht extremistischer Orientierungen und Gewalttaten erscheint das Postulat grundlegender demokratischer Werte als nahe liegende Antwort auf die Frage danach, was der gemeinsame Nenner für ein friedliches Zusammenleben in unserer modernen, zunehmend pluralen und diversen Gesellschaft sein kann. Und wo können diese grundlegenden Werthaltungen gelernt werden, wenn nicht in der Schule? Aktuell beschreibt sie die einzige Institution unserer Gesellschaft, die alle Kinder und Jugendlichen versammelt.

Jugend zwischen „Politikverdrossenheit“ und sozialem Engagement

Betrachtet man die Ergebnisse der großen Jugendstudien wie die Shell-Jugendstudie 2006, die IEA-Studie zur politischen Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich sowie verschiedene bundesländerspezifische Untersuchungen (Zinnecker 2002, Reinders 2005 u.a.), so ergibt sich bezogen auf das politische Interesse und Engagement deutscher Jugendlicher ein eher ernüchterndes Bild: Obwohl die Demokratie als Staatsform von der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen grundsätzlich befürwortet wird, zeigen sich deutsche Jugendliche unterdurchschnittlich politisch interessiert und noch weniger politisch engagiert.

Erklärt werden diese Befunde im Wesentlichen durch zwei Aspekte: Einerseits besitzt die Jugend demnach kaum Vertrauen in die Praxis der konventionellen Politik. Weder den Parteien und der Bundesregierung, noch den großen Interessensverbänden oder den Kirchen wird zugetraut, nachhaltige Lösungen für die gesellschaftlichen Probleme liefern zu können. Gleichzeitig bietet das traditionelle Regierungs- und Parteiensystem Jugendlichen kaum Möglichkeiten, unmittelbare Effekte und Erfolge ihres Engagements sehen zu können. Dabei wird konventionelle politische Partizipation von den Jugendlichen zwar insgesamt als wichtig betrachtet, erscheint ihnen aber für ihr eigenes Handeln als zu wenig (spürbar) wirkungsvoll, als dass man sich hier selbst engagieren wollte.

Etwas anders verhält es sich in Bezug auf ihr Engagement im Rahmen kleinerer Vereine und Netzwerke. Hier bestätigen neuere Studien einen Trend, der sich in den vorangegangenen Untersuchungen bereits ankündigte: Bei genauerem Hinsehen kann demnach von einer desinteressierten und unengagierten Jugend nicht ohne weiteres die Rede sein: In Bezug auf das aktive Engagement Jugendlicher zeigen die Studien, dass es im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gerade die 14- bis 24-jährigen sind, die sich durch ein verhältnismäßig hohes Engagement auszeichnen (vgl. Enquête-Kommission 2002, BMFSFJ 1999, 2004, Reinders 2005). Danach geben beispielsweise 33% der Jugendlichen an, oft für soziale und gesellschaftliche Zwecke aktiv zu sein, weitere 42% engagieren sich gelegentlich. Als Bereiche ihres Engagements werden dabei Ausländerintegration, Jugendinteressen, Hilfe für Senioren, Dritte-Welt-Hilfe, Hilfe für Sozialschwache sowie Umwelt- und Tierschutz genannt.

Eine der Längsschnittstudien zum sozialen Engagement Jugendlicher in Baden-Württemberg, die so genannte Perplex-Studie, unterstreicht und erweitert diese Befunde noch (vgl. Reinders 2005a, b). Als bedeutende Einflussfaktoren für die Bereitschaft zum sozialen Engagement von Jugendlichen wurde im Rahmen dieser Studie herausgestellt, dass die Jugendlichen während ihres Engagements in Organisationen eingebunden sind, mit anderen Menschen direkt zu tun haben und gleichzeitig den Eindruck gewinnen können, durch ihr Handeln Veränderungen herbeiführen zu können. Das Gefühl, durch eigenes Tun auch im Rahmen eines sozialen Kontextes einen relevanten Beitrag zu leisten und sich durch Engagement in die Lage versetzt zu sehen, gesellschaftliche Prozesse aktiv mitzugestalten, spielt dabei für die Jugendlichen eine zentrale Rolle. Diese Erfahrungen der Wirksamkeit eigenen Handelns motivieren die Jugendlichen zu weiterem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme. Darüber hinaus wird festgestellt, je häufiger sich Jugendliche gesellschaftlich engagieren, desto wichtiger ist ihnen nicht nur ein sozial verantwortungsvolles Handeln, sondern auch ihre Bereitschaft zur politischen Beteiligung wächst. Soziales Engagement und politische Partizipation können hier kaum in Widerspruch zueinander gesehen werden, sondern als gegenseitige Ergänzung derart, dass das eine zugleich auch ein wichtiger Wegbereiter für das andere darstellt.

Was bedeuten diese Forschungsergebnisse für das Verständnis von Partizipation als Ziel allgemeiner Schulbildung?
Gegenüber dem konventionellen Verständnis politischer Partizipation im Sinne von Wahlen und Delegationen und einer damit verbundenen Erziehung zum Staatsbürger als ein zentrales Bildungsziel erfährt die klassische Bürgerrolle in diesem Zusammenhang in mindestens zweifacher Weise eine Erweiterung: Es handelt sich um einen sich auch über individuelle Interessen hinaus engagierenden sowie um einen kooperierenden, in Freiwilligenorganisationen und Netzwerken aktiven Bürger. In dieser Ausweitung des Bürgerbegriffs zeichnen sich erste Anzeichen der inzwischen mehrfach geforderten Überwindung der Grenzen zwischen politischem und sozialem Handeln ab (vgl. Schneider 1999): Partizipation als Ziel von Bildung beschreibt in diesem Zusammenhang weniger eine politische Partizipation im engeren traditionellen Sinne als vielmehr die Integration politischer, aktiver und sozialer Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe.[1] Sie umfasst neben politischer Mitbestimmung auch die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinsame durch aktive Mitgestaltung und impliziert soziale Zusammenschlüsse, Kooperationen und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen.

Partizipation fordert und fördert Lernen

Die wachsende Komplexität sowohl von Staat und Gesellschaft als auch von sozialen Beziehungs- und Kooperationsformen im alltäglichen Leben machen Partizipation zunehmend zu einer anspruchsvollen Aufgabe, die auf Seiten der Individuen eine Reihe an Fähigkeiten und Kompetenzen verlangt. Diese wiederum sind nicht angeboren, sie müssen zunächst erlernt werden.

Die Verantwortung für die Förderung von Partizipation in diesem Sinne kann dabei kaum den Familien- und Jugendhilfeeinrichtungen allein übertragen werden, sondern muss als eine wichtige Aufgabe von allgemeinbildenden Schulen verstanden werden. Partizipation – und das ist aus der Perspektive des Alltagsgeschäfts von Schulen wohl ein vorrangiges Argument – erfordert dabei jedoch nicht nur Lernen und Kompetenzen, sondern sie fördert zugleich schulisches Lernen. In der Fachliteratur finden sich verschiedene Hinweise im Hinblick auf positive Zusammenhänge zwischen Partizipation und Lernen: So zeigen die Forschungsergebnisse u.a. von Heinz Günter Holtappels, dass

in Schulkassen mit hoher Schülerpartizipation ein positives Lernverhalten und entsprechende Lernhaltungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Lernmotivation, Arbeitsverhalten und leistungsbezogenes Selbstvertrauen sichtbar werden (vgl. Holtappels 2004).

Im Rahmen der genannten Perplex-Studie wurde darüber hinaus festgestellt, dass Jugendliche, die sich sozial engagieren und an zivilgesellschaftlichen Aufgaben partizipieren, auch eine höhere Bereitschaft äußern, sich durch schulisches Lernen auf den späteren Beruf vorzubereiten. Sie messen dem schulischen Lernen als Vorbereitung auf einen Beruf insgesamt einen höheren Wert bei (vgl. Reinders 2005a, b).

Theoretisch fundieren lassen sich die sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse zum Zusammenhang von Partizipation und Lernen mit Hilfe der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Richard M. Ryan und Edward L. Deci (1994). Danach sind es drei zentrale menschliche Bedürfnisse, die das Lernen des Einzelnen motivieren. Es handelt sich dabei um das Streben nach Autonomie, das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Eingebundenheit sowie den Antrieb zur Wirksamkeit. Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wirkt sich die Befriedigung dieser Emotionen im Rahmen von Lernsituationen in positiver Weise auf die Qualität des Lernens und seine Ergebnisse aus.

Aus diesen Befunden kann zusammenfassend gefolgert werden, dass, wenn Schülerpartizipation in Unterricht, Schule und/oder Gesellschaft das Bedürfnis nach

- Selbstbestimmung,
- wirksamem Handeln und zugleich
- Zugehörigkeit

befriedigt, zur Verbesserung von Lernen und Kompetenzentwicklung beiträgt.

Das in den vergangenen Jahren zugenommene Bestreben nach einer höheren Leistungsfähigkeit und Qualität von Schulbildung macht es demnach dringend erforderlich den Blick auch stärker auf die Förderung von Partizipation in Lernkontexten zu richten.

Partizipation und die Entwicklung demokratischer Werte

Ein Ergebnis der genannten Perplex-Studie bestätigt, dass die positive Erfahrung von Jugendlichen, durch freiwilliges Engagement etwas verändern zu können und sich in sozialer oder materieller Hinsicht als produktiv zu erleben, einen wichtigen Faktor im Zusammenhang der Identitäts- und Werteentwicklung der Jugendlichen darstellt (vgl. Reinders 2005a, S. 13f). Das als wirkungsvoll erlebte Engagement zeigt dabei deutliche Auswirkungen auf die Selbstbilder der Jugendlichen und trägt zur Ausprägung einer prosozialen Persönlichkeit bei. So stellt bei diesen Jugendlichen beispielsweise der „faire Umgang mit Anderen“ einen hohen persönlichen Wert dar.

Folgt man in diesem Zusammenhang der Selbstbestimmungstheorie der Motivation, so stützen diese Ergebnisse die These, dass es ähnliche emotionale Erfahrungen sind, die als Einflussfaktoren der Integration sozial vermittelter Werte und Verhaltensweisen in das Selbstbild einer Person wirken und die Werteentwicklung beeinflussen. In den Ergebnissen der Perplex-Studie spiegelt sich die Relevanz des Aspekts der Wirksamkeit deutlich wieder, in dem die besondere Rolle des Erlebens, etwas verändert zu haben, als ein zentraler Faktor bei der Werteentwicklung von Jugendlichen dargestellt wird (vgl. Reinders 2005b). Gleichzeitig drückt sich hier die Bedeutung von Selbstbestimmung aus,

da es dabei stets um Erfahrungen während eines freiwilligen Engagements geht. Die Rolle des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit und Einbindung im Zusammenhang der Werteentwicklung zeigt sich in den Ergebnissen der Studie bei der Untersuchung der Bedeutung des Freundeskreises. Dieser nimmt als Gruppe, die auf den Prinzipien der Freiwilligkeit und einer relativen Machtgleichheit basierend eine noch wesentlichere Funktion im Hinblick auf die Entwicklung von Werten eines sozial verantwortungsvollen Handelns bei Jugendlichen ein als das Elternhaus.

Was bedeuten diese Ergebnisse nun im Hinblick auf Relevanz von Partizipationsförderung in der Schule? Einerseits lässt sich daraus ableiten, dass eine Schule, welche die Entwicklung sozialer Werte bei ihren Schülerinnen und Schülern fördern will, gut beraten ist, verschiedene Gelegenheiten zu einem auch über die Schule hinaus als wirksam erlebten sozialen Engagement zu bieten. Zum anderen wird deutlich, dass die Qualität der emotionalen Erfahrungen, die beim Lernen gesammelt werden, einen zentralen Stellenwert sowohl für den Lernerfolg als auch für die Entwicklung von Überzeugungen und Werten besitzt.

Aus den Faktoren, welche die Qualität des emotionalen Erlebens beeinflussen, lassen sich Kriterien für eine förderlich wirkende Schulkultur ableiten, die im vierten Teil dieses Beitrags thematisiert werden.

Aufgrund der skizzierten Forschungsergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass Partizipation nicht nur unter der Perspektive gesellschaftlicher Entwicklungen und Herausforderungen eine zunehmende Bedeutung erhält, sondern auch im Zuge der Qualitätssicherung schulischen Lernens, der Unterstützung der Persönlichkeitsbildung und der Werteentwicklung von Jugendlichen eine wichtige Rolle einnimmt.

Demokratische Partizipation in der Schule lernen und leben

Das BLK-Programm Demokratie lernen und leben hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, wobei gleichzeitig die Förderung einer demokratischen Schulkultur als wichtiges Ziel formuliert wurde. Demokratie wurde hier – auf den Ansatz von John Dewey zurückgreifend – nicht allein als Regierungsform, sondern vor allem als Gesellschaftsform und als Lebensform verstanden (vgl. Himmelmann 2005). Sie soll in ihrer Reichweite die gesamte Gesellschaft durchziehen und zur Stärkung der Bürgergesellschaft beitragen.

Als Ziel von Demokratiepädagogik gilt es, den Lernenden Erfahrungs- und Handlungsfelder zu eröffnen, die es ihnen erlauben, demokratische Kompetenzen zu erwerben: Sie sollen Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln und ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit demokratischen Werten aktiv und verantwortungsvoll mitgestalten können“ (vgl. de Haan/Edelstein, Eikel 2007). Damit liegt dem Verständnis von Demokratiepädagogik ein stark partizipativer Charakter zu Grunde. Partizipation als zentrales Prinzip von Demokratie und Bürgergesellschaft lässt sich in diesem Sinne weder ausschließlich noch vorwiegend durch politische Partizipation im konventionellen Sinne von Wahlen und Delegationen verwirklichen. Sie erfordert vielmehr in Anbetracht der gesellschaftlichen Problemlagen wie auch im Hinblick auf die Förderung erfolgreichen Lernens und die Entwicklung demokratischer Werte zudem direkte Formen der Beteiligung in Schulen, die es allen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich in ihre Angelegenheiten einzumischen und diese aktiv mitgestalten zu können.

Handlungsformen demokratischer Partizipation

Ausgehend von den beiden Ausrichtungen der Konzeption von Civic Education sowie dem komplexen Verständnis von Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform wird im Folgenden ein integratives Verständnis von Partizipation vorgeschlagen. Drei Komponenten werden dabei als unterschiedliche Akzentuierungen eines übergreifenden Begriffs demokratischer Partizipation verstanden. Dieser lässt sich im Hinblick auf damit mit verbundenen Handlungsformen ausdifferenzieren in:

- politische Mitbestimmung und Mitentscheidung,
- demokratische Mitsprache und Aushandlung sowie
- aktive Mitgestaltung und Engagement.

Partizipation durch politische Mitbestimmung und Entscheidung meint dabei im engeren Sinne die Mitbestimmung in Form von Wahlen, Abstimmungen oder auch Meinungsabfragen mit Hilfe von Fragebögen u.Ä. Im weiteren Sinne geht es um das grundlegende Prinzip von Partizipation, der nicht ausschließlich repräsentativen Teilhabe an Entscheidungen. Die politische Mitbestimmung beruht auf den Bürgerrechten und erfordert vom Einzelnen ein grundlegendes Maß an politischem Wissen und Urteils- sowie Entscheidungsvermögen. Während diese Form der Mitbestimmung im konventionellen Sinne Kindern und Jugendlichen vor dem 18. Lebensjahr verschlossen bleibt, wird in der Schule durch die Verankerung der Schülermitwirkung in den Schulgesetzen versucht, ähnliche Formen zu verankern. Trotz der rechtlichen Grundlegungen bleiben die realen Wahl- und Entscheidungsspielräume der Schülerinnen und Schüler an relevanten Fragen in der Schulpraxis dabei jedoch meist sehr begrenzt (Fatke/Schneider 2005). Gleichzeitig stellt die formale Mitbestimmung kaum die einzige Möglichkeit dar, an demokratischen Entscheidungen teilzuhaben. Formen demokratischer Mitsprache beschreiben ebenso wie die aktive Mitgestaltung weitere Möglichkeiten zur Teilhabe und Einflussnahme an demokratischen Entscheidungen. Allerdings hängen auch diese davon ab, inwiefern den Kindern und Jugendlichen einerseits die strukturellen Voraussetzungen und Möglichkeitsräume dafür geboten werden und inwiefern andererseits die erforderliche pädagogische Unterstützung zur Entwicklung entsprechender Fähigkeiten geleistet wird.

Partizipation durch demokratische Mitsprache und Aushandlung lehnt sich an ein Verständnis von Partizipation als Teilhabe an demokratischer Meinungsbildung durch Kommunikation und Aushandlung an. Obwohl z.B. auch Demonstrationen und Proteste wichtige Formen des Ausdrucks politischer Meinungen und Meinungsbildung darstellen, stehen hier die interaktiven Formen einer unmittelbaren Kommunikation im Vordergrund: Diskutieren, debattieren und deliberieren beschreiben dabei zentrale Fähigkeiten (vgl. Sliwka/Frank 2005), die es erfordern, eigene Vorstellungen und Positionen zu artikulieren, verschiedene Perspektiven und Ansichten einzubeziehen und sie im Diskurs mit anderen abzuwägen, um einerseits zu fundierten Meinungen und andererseits auch zu sozial geteilten Vorstellungen, Orientierungen oder auch Zielen kommen zu können. Dabei kann auch die verbale Bearbeitung von Konflikten als Teil dieser interaktionsbetonten Beteiligungsform verstanden werden.

Im Zusammenhang der eingangs skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen versprechen besonders diese kommunikations- und aushandlungsorientierten Prozesse eine wichtige Rolle bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen wie der Entwicklung von gemeinsamen Orientierungen zu spielen.

Partizipation durch aktive Mitgestaltung und Engagement stellt das aktive Handeln und Engagement auf

der Basis von Eigeninitiative und Selbstorganisation in den Vordergrund und richtet sich auf den Begriff der Partizipation als Teilhabe an der aktiven Gestaltung der Lebenswelt. Hier geht es darum, sich auf der Basis eigener und gemeinsamer Vorstellungen, Werte oder Ziele ergebnisorientiert und zumeist themenspezifisch an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt aktiv zu beteiligen. Die erforderliche Motivation ist bedingt durch die Möglichkeit, selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen handeln und dabei wirksam sein zu können. So kann in diesem Sinne beispielsweise die Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern an der Neugestaltung ihres Schulhofes nur dann als Partizipation zählen, wenn sie dies freiwillig und gemeinsam mit anderen auch unter Berücksichtigung ihrer Ideen und Vorstellungen tun können, nicht aber, wenn in erster Linie die Vorgaben anderer umgesetzt werden. Darüber hinaus fällt das klassische freiwillige Engagement in gesellschaftlichen Bereichen ebenfalls in dieses Partizipationsverständnis, insofern es auf einer freiwilligen Entscheidung beruht und ein aktives Wirken in der eigenen Lebenswelt umfasst.

Abb. 1: Handlungsformen demokratischer Partizipation

Partizipation als ein Charakteristikum der Bürgergesellschaft und als ein zentrales Prinzip von Schulen in der Demokratie dürfte stets Anteile aller drei Interpretationen von Partizipation umfassen. Einerseits soll und kann auf politische Mitbestimmung im Sinne des Abgebens seiner Stimme kaum verzichtet werden. Andererseits erfordert demokratische Partizipation heute auch die Kooperation und Zusammenarbeit in Gruppen und Netzwerken, die immer auch Kommunikationsprozesse auf Augenhöhe in Form von demokratischer Mitsprache und Aushandlung umfassen. Darüber hinaus können Mitbestimmung und Mitsprache allein Partizipation in diesem Sinne nicht hinreichend beschreiben. Sie beinhaltet auch Formen aktiver Verantwortungsübernahme und Handelns, wie sie sich im Bedürfnis vieler Jugendlicher nach unmittelbarer Wirksamkeit durch konkretes Tun ausdrückt.

Stufen der Beteiligung

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Stufenmodellen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hart 1992; Gernert 1993; Schröder 1995; Duerr 2004 u.a.). Im Wesentlichen lassen sich dabei entsprechend der klassischen Unterscheidung von politischer und sozialer Partizipation zwei Arten von Stufenmodellen unterscheiden:

Die einen Modelle beschreiben eine Rangfolge, die bei Nicht-Beteiligungsformen wie Dekoration oder bloßem Informiertsein beginnt, sodann die Begriffe Teilnahme, Teilhabe, Mitwirkung, Mitarbeit und Mitbestimmung in unterschiedlicher Verwendungsweise und verschiedener Folge rangiert und schließlich an seiner Spitze das höchst mögliche Maß an autonomer Entscheidung und Selbstverwaltung der Bürger bzw. der Kinder und Jugendlichen sieht (vgl. Hart/Gernert 1992; Schröder 1995 u.a.). Bei diesen Konzepten bestimmt somit der Grad an Selbstbestimmung und Selbstorganisation der jeweiligen Gruppen die entsprechende Partizipationsstufe.

Die andere Form der Stufenmodelle richtet sich stärker auf das Feld sozialer Partizipation. Hier geht es vor allem um das Verhältnis zwischen Personen oder Personengruppen im Rahmen von Entscheidungsprozessen (vgl. Blandow/Gintzel/Hansbauer

1999). Sie kennzeichnen nicht den Grad autonomer Entscheidung einzelner Personen oder Gruppen, sondern den Grad der Entscheidungsmacht, mit welcher mehrere Personen oder Personengruppen in einen Entscheidungsprozess eingebunden sind. Neben den dabei erforderlichen Strukturen, die entsprechend ausgeglichene Bedingungen überhaupt erst ermöglichen, sind hier auf Seiten der Individuen entsprechende Fähigkeiten und Bereitschaften zu einer fairen Aushandlung gefragt.

Im Rahmen des hier vorgeschlagenen Konzepts demokratischer Mitsprache soll weder eines dieser Stufenmodelle bevorzugt werden, noch soll diesen ein weiteres Stufenmodell hinzugefügt werden. Demokratische Partizipation will hier vielmehr ein integriertes Konzept beschreiben, das sich weder allein durch den Grad an Selbstbestimmung, noch durch das Maß an Entscheidungsmacht zwischen Personen bemessen kann. Demokratische Partizipation an der Gesellschaft erfordert sowohl Möglichkeiten und Fähigkeiten zur selbstbestimmten Entscheidung und Selbstorganisation von Individuen und Gruppen als auch Fähigkeiten zur demokratischen Aushandlung und Konsensfindung, da in diesem Verständnis auch Mit-Entscheidung und aktive Mit-Gestaltung nicht in individueller Isolation betrachtet werden, sondern im direkten oder auch indirektem Zusammenhang von sozialen Gruppen.

Organisationsformen von Beteiligung

Ähnlich den Stufenmodellen zur Partizipation wurden in den letzten Jahren Organisationsformen der Partizipation im Bereich der Jugendhilfe und der kommunalen Jugendbeteiligung ausdifferenziert. Der kleinste gemeinsame Nenner dieser Kategorisierungen, die auch innerhalb von Schule Geltung besitzen, beschreibt die Differenzierung in

- formale/repräsentative Formen:
  Formale Gremien wie Klassensprecher-/innen, Schülervertretungen, Schüler- und Jugendparlamente bzw. Schüler- oder Jugendräte etc.

- offene/basisdemokratische Beteiligungsformen:
  Foren, Runde Tische, Versammlungen und basisdemokratische Konferenzen wie auch Klassenräte und Aushandlungsrunden;

- projektorientierte Formen:
  Zeitlich begrenzte, ergebnisorientierte und auf bestimmte Themen fokussierte Arbeitsformen wie z.B. Zukunftswerkstätten, Beteiligungs- und Planungszirkel oder in einer institutionalisierten Form auch entsprechend projektorientiert arbeitende Arbeitsgruppen, Schülerinitiativen oder auch Schülerfirmen.

Duerr (2004) unterscheidet darüber hinaus:

- “problem-solving participative approaches“
  Beteiligung in Form von Streitschlichtung, Konfliktlotsen, Mediation, aber auch Hausaufgabenhilfen und Mentorensysteme, etc.

- „simulation games on participation“:
  Rollenspiele und Simulationen, bei denen auf spielerische Weise politische Rollen und demokratische Kommunikationsformen auch unter Einsatz von Medien eingeübt werden sollen.

In Bezug auf die drei klassischen Formen der repräsentativen, offenen und projektorientierten Beteiligung wurden im Zusammenhang kommunaler Jugendbeteiligung die jeweiligen Stärken und Herausforderungen dieser Formen diskutiert. Den repräsentativen Formen wird dabei vorgeworfen, dass sie nicht alle Jugendlichen erreichen könnten und dass ihnen speziell im Kontext Schule trotz Anerkennung ihrer prinzipiellen Sinnhaftigkeit dennoch wenig Unterstützung geboten und Wirksamkeit zugetraut wird – und das sowohl von Seiten der Lehrerschaft als auch seitens der Schülerinnen und Schüler selbst. Den offenen und projektori-

entierten Formen wird für den außerschulischen Bereich demgegenüber wenig Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit nachgesagt, was allerdings bei einer entsprechenden Institutionalisierung solcher Formen in der Schule nicht gleichermaßen gelten müsste.

Insgesamt kann hier für den Schulbereich ebenso wie im Rahmen kommunaler Beteiligung gelten, dass nach Wegen gesucht werden muss, die verschiedenen Strukturen und Formen repräsentativer, basisdemokratischer und projektorientierter Beteiligung miteinander zu verzahnen (vgl. Meinhold-Henschel 2005). Gelingt dies nicht, wird es in der Schule vermutlich nur eine kleinere Anzahl engagierter Schülerinnen und Schüler geben, die zugleich die SV bilden, als Streitschlichtende fungieren, die Schülerzeitung schreiben, an der Erstellung des Schulprogramms der Schule mitwirken und auch bei freiwilligen Projekten aktiv sind. Der Großteil der Schülerschaft allerdings bleibt jedoch weitgehend unbeteiligt.

Beteiligung in der Schule – aber woran?

Eine zentrale Voraussetzung für reale Partizipation in der Schule ist die Beteiligung an relevanten, lebensweltbezogenen Problemen und Aufgaben. „Relevant" bezieht sich hier auf solche Angelegenheiten, die den Kindern und Jugendlichen unmittelbar für ihr eigenes Leben und Lernen wichtig erscheinen und umfasst auch Bereiche, die für Lehrende, Eltern oder Gemeindeakteure relevant sind und die für Schülerinnen und Schüler oft erst durch die gemeinsame Partizipation mit verschiedenen Gruppen und Akteuren an politischer Tiefe und erfahrungsprägender Kraft gewinnen (vgl. Edelstein/Fauser 2001).

In Anlehnung an die skizzierten Ausführungen zur Aufgabe und zum Verständnis von Partizipation lassen sich die Bereiche, an denen Schülerinnen und Schüler im Sinne einer demokratie- und bürgerschaftlichen Bildung beteiligt werden sollten, grob gliedern in

- „politische" Fragen und Entscheidungen,
- Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Umgangs miteinander sowie
- gemeinnützige Aufgaben und kommunale bzw. gesellschaftliche Themen.

Die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen an relevanten Fragen und Entscheidungen ist trotz rechtlicher Grundlegungen in der Praxis immer noch sehr beschränkt. So stellen Fatke und Schneider fest, dass Kinder und Jugendliche vorwiegend dort mitgestalten und mitentscheiden können, wo die Interessen der Erwachsenen nicht unmittelbar betroffen sind (vgl. Fatke/Schneider 2005). Am häufigsten werden sie demnach bei Entscheidungen über Rahmenbedingungen wie Sitzordnung oder Raum- und Schulhausausgestaltung einbezogen. Mitwirkung und Mitbestimmung in Bereichen, die auch das Selbstverständnis und die pädagogische Arbeit der Lehrpersonen betreffen, wie Notengebung, Unterrichtsgestaltung, Auswahl von Inhalten, Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten usw. sind hingegen selten bis gar nicht gegeben. Gleichzeitig bieten die Beschränkung neuer Lehrpläne auf Kerncurricula, die zunehmende Relevanz von überfachlichen, sozialen und personalen Fähigkeiten ebenso wie die insgesamt zunehmende Autonomie der Schulen durchaus Möglichkeiten, Lernende bei solchen „politischen" Entscheidungen die Mitbestimmung zu ermöglichen – sei es bei der Unterrichtsgestaltung oder bei Fragen der Unterrichtsinhalte, bei der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensort, bei der Festlegung beweglicher Ferientage oder bei Fragen der Schulentwicklung wie z.B. der Ausgestaltung des Schulleitbilds.

Beteiligung an Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Zusammenlebens betrifft die gemeinsame Regelung des sozialen Umgangs miteinander in der Schulklasse ebenso wie im Schulleben insgesamt – sowohl zwischen Schülerinnen und Schülern wie auch zwischen ihnen und Lehrenden oder externen Partnern. Es geht einerseits darum, gemeinsame Normen, Regeln oder auch Vorhaben und Ziele auszuhandeln und entsprechende Vereinbarungen zu treffen, womit sich die Verantwortung verbindet, auch für deren Einhaltung z.B. in Form von Mediation und konstruktiver Konfliktbearbeitung zu sorgen. Darüber hinaus sind Formen zur Regelung des sozialen Zusammenlebens angesprochen wie eine aktive Verantwortungsübernahme im „Chefsystem“ des Klassenrates zur Organisation des Zusammenlebens in der Klasse und Schule. Die Beteiligung an Angelegenheiten, welche das unmittelbare Zusammenleben betreffen, spielt laut einer Studie zur demokratischen Schulentwicklung für fast alle Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung und Bewertung von Beteiligungsmöglichkeiten in ihrer Schule und nimmt eine zentrale Bedeutung im Zusammenhang des Erlebens einer demokratischen Schulkultur ein (vgl. Giesel/de Haan/Diemer 2008).

Die Beteiligung an gemeinnützigen Aufgaben und Themen kann ebenso demokratische Mitsprache- und Aushandlungsprozesse umfassen wie auch politische Mitbestimmungsformen. Hier jedoch beschreibt sie in erster Linie die aktive Beteiligung an gemeinnützigen Aufgaben innerhalb wie außerhalb der Schule. Dies können freiwillige, gemeinnützige Angebote an Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung ebenso sein wie ein Engagement für die Gestaltung eines Kinderspielplatzes (Community Services) oder auch Unterstützungs- und Hilfeaktionen für Krisengebiete. Besonders gesellschaftliche Problemfelder wie z.B. Migration, der wachsende Anteil älterer Menschen in der Gesellschaft, Bildungsarmut und Benachteiligung, Umweltschutz u.ä. sind Themen und Anlässe gemeinnützigen Engagements. Insbesondere bei diesen und ähnlichen Themen, die komplexere gesellschaftliche Aufgaben berühren, ist es wichtig, neben der Einrichtung realer Erfahrungs- und Handlungsfelder in diesen Bereichen zugleich eine umfassende Thematisierung und Reflexion dieser im Unterricht zu gewährleisten (Service Learning).

Entsprechend den Ergebnissen der Perplex-Studie nimmt die Beteiligung an gemeinnützigen Tätigkeiten, insbesondere der Umgang mit hilfebedürftigen Menschen einen wichtigen Stellenwert bei der Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung sozialer Werte ein. Darüber hinaus verspricht das soziale und gesellschaftliche Engagement Jugendlicher positive Wirkungen auch im Hinblick auf eine politische Partizipation im Erwachsenenalter zu haben (vgl. Reinders 2005).

Partizipation und Schulentwicklung

Einleitend wurde bereits skizziert, inwiefern Partizipation nicht nur vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, sondern auch aus sozialwissenschaftlicher, lernpsychologischer und pädagogischer Perspektive als eine zentrale Aufgabe zeitgemäßer Schulbildung zu verstehen ist. Vor diesem Hintergrund ist demokratische Partizipation sowohl als ein übergreifendes Ziel wie auch als unverzichtbarer Weg pädagogischer und institutioneller Schulqualitätsentwicklung zu verstehen.

Zur Systematisierung der innerschulischen Bereiche, an denen Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise beteiligt werden können und sollten, liefern die klassischen Schulentwicklungsebenen eine Orientierung. Danach sind sie über Angelegenheiten des sozialen Zusammenlebens in der Schulklasse bzw. der gesamten Schulgemeinschaft hinaus einzubeziehen bei Fragen

- der Unterrichtsentwicklung,
- der Gestaltung des Schullebens und
- der Schule als Organisation.

Partizipationsförderung im Sinne von Schulentwicklung bedeutet, dass Partizipation sowohl zur Querschnitts- als auch eine Längsschnittsaufgabe von Schule werden muss, um die Schulkultur durchdringen zu können: Mit diesem Ziel sind möglichst alle an Schule beteiligten Gruppen (Schulleitung und Pädagogen, Lernende und Eltern) auf allen Schulentwicklungsebenen einzubeziehen sowie umfassende Partizipationsstrukturen zu schaffen, zu institutionalisieren und miteinander zu vernetzen.

Vor dem Hintergrund des dargestellten Partizipationsansatzes ist darauf zu achten, dass nicht allein schulinterne Akteure angesprochen sind, sondern dass sich Schule zum Gemeinwesen öffnet und auch externe Partner beteiligt. Denn sofern die Schule auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereiten will, ist es im Sinne eines kontextuierten Lernens erforderlich, sowohl die schulische als auch die außerschulische Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen als Lern- und Gestaltungsraum einzubeziehen. Das wiederum bedarf einer Öffnung der Schule für Kooperationen mit externen Partnern, auch den „Abnehmern" der Schülerinnen und Schüler wie Unternehmen oder Hochschulen. Gleichzeitig besteht eine Herausforderung darin, bei aller erforderlichen Professionalisierung der institutionellen Entwicklung und Konzentration auf schulische Entwicklungsprozesse den Bildungsauftrag der Schule nicht aus dem Blick zu verlieren: die Befähigung der Lernenden zu einem selbstbestimmten und befriedigenden Leben in Gemeinschaft mit Anderen und zur demokratischen Partizipation an der Gesellschaft, in der sie leben.

Kompetenzen zur Partizipation

Demokratische Partizipation in ihren dargestellten Facetten bildet ein, wenn nicht sogar das zentrale Prinzip demokratischen Handelns. Zu den Voraussetzungen demokratischen Handelns wurde im Zusammenhang des BLK-Programms Demokratie lernen und leben in Anlehnung an das Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD ein Konzept entwickelt, das in diesem Zusammenhang eine Grundlage liefern kann.

Demokratische Handlungskompetenz wird dabei verstanden als eine umfassende Kompetenz zur Partizipation. Sie umfasst „die kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft, 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. de Haan/Edelstein/Eikel 2007; s. Abb. 2).

Prinzipien demokratisch-partizipativer Schulkultur

Partizipation als eine Handlungskompetenz kann nicht allein dadurch gelernt werden, dass etwas über Partizipation gelernt wird, es braucht darüber hinaus die Erfahrung im konkreten Tun und dessen Reflexion. Um demokratische Partizipation in der Schule fördern zu können, ist neben partizipationsfördernden Schulstrukturen besonders die Schaffung einer entsprechend demokratischen Schulkultur von wichtiger Bedeutung.

In Anbetracht der skizzierten Zusammenhänge zwischen Lernen, Werteentwicklung und Partizipation können folgende Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur für die Förderung von Partizipation als besonders relevant gelten:

- Transparenz und Kommunikation
  Dass es eine Voraussetzung von Partizipation ist, informiert zu sein, um überhaupt Partizipationsmöglichkeiten zu (er)kennen und nutzen zu können, bedarf kaum einer Erläuterung. Möglichst weit reichende Transparenz durch die systematische Verbreitung von relevanten Informationen sowie verschiedene in der Schule verankerte Kommunikationsformen und die Vernetzung unterschiedlicher Beteiligungsstrukturen stellen dabei ein Merkmal partizipativer Schulkultur dar.

- Selbstbestimmung und Unterstützung
  Selbstbestimmung ist nicht nur ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, sondern auch ein Prinzip von Partizipation und ein wichtiges Ziel von Bildung generell. Entscheidungsfreiheiten und -notwendigkeiten im Sinne vielfältiger Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten bei relevanten Fragen der Lern- und Unterrichtsgestaltung nehmen dabei ebenso eine zentrale Rolle ein wie Möglichkeiten aktiver Mitgestaltung von Schulleben, Schule und außerschulischen Lebensräumen. Merkmal einer demokratisch-partizipativen Schulkultur ist dabei nicht nur das Angebot entsprechender Selbst- und Mitbestimmungsgelegenheiten, sondern auch eine an den Bedarf der Lernenden angepasste (nicht-kontrollierende und anerkennende) Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in der Wahrnehmung dieser Freiheiten.

- Zugehörigkeit, Anerkennung und Inklusion
  Neben der Unterstützung von Autonomie stellt die gezielte Förderung von sozialer Inklusion ein zentrales Prinzip demokratisch-partizipativer Schulkultur dar. Die zunehmende Diversität der Gesellschaft spiegelt sich auch in den Schulen wieder und bringt neue Herausforderungen an Lehrende wie auch an Schülerinnen und Schüler selbst mit sich. Eine demokratische

	Kompetenzkategorien laut OECD (2005)	**Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz (2007)**
Fach-/ Sachkompetenz **Methoden-Kompetenz**	Interaktive Anwendung von Tools • Interaktive Nutzung von Wissen und Information • Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten • Interaktive Anwendung von Medien	F1 Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen F2 Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen M1 Systematisch handeln und Projekte realisieren M2 Öffentlichkeit herstellen
Selbst-Kompetenz (Personale Kompetenzen)	Eigenständiges Handeln • Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen • Realisierung von Lebensplänen und persönlichen Projekten • Denken und Handeln in größeren Kontexten	P1 Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen P2 Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen P3 Sich motivieren, Initiative ergreifen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen P4 Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
Sozialkompetenzen	Interagieren in heterogenen Gruppen • Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten • Fähigkeiten zur Zusammenarbeit • Bewältigung und Lösen von Konflikten	S1 Die Perspektive anderer übernehmen S2 Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und kooperieren S3 Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen S4 Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen

Abb. 2: Demokratische Handlungskompetenzen (vgl. de Haan/Edelstein/Eikel 2007)

Schulkultur ist im Unterschied zur erzwungenen Anpassung an die Vorstellungen, Maßstäbe und Kulturen einer einzigen Gruppe nicht nur durch Anerkennung, sondern auch durch Wertschätzung von Vielfalt und Diversität gekennzeichnet. Gleichzeitig bietet eine solche Schulkultur Anlässe und Gelegenheiten, um allen Kindern und Jugendlichen, Pädagogen und sonstigen Mitwirkenden Erfahrungen von sozialer Einbindung, Zugehörigkeit und Gemeinsinn zu ermöglichen.

- Wirksamkeit und Erfolgserleben
  Welche Relevanz der Aspekt der Wirksamkeit nicht nur für Lernen, sondern auch im Zusammenhang von sozialem Engagement und Werteentwicklung hat wurde im ersten Kapitel dieses Beitrags skizziert. Für eine demokratisch-partizipative Schulkultur folgen daraus z.B. im Zusammenhang von Unterricht nicht nur eine größere Fehlerfreundlichkeit, sondern auch neue Konzepte der Beteiligung und Bezugsnormorientierung bei der Bewertung von Schülerleistungen. Insgesamt bedarf es seitens der Schule eines erkennbaren Vertrauens in die Fähigkeiten der Lernenden und vielfältiger Möglichkeiten zur aktiven Verantwortungsübernahme. Dabei sind unterschiedliche Formen einer expliziten Anerkennung von Schülerpartizipation denkbar, wobei auch die Zertifizierung von sozialen Leistungen wie z.B. Mentoring oder anderem gemeinnützigem Engagement eine Rolle spielt.

Sind diese Faktoren hier in erster Linie auf das Thema Schülerpartizipation bezogen, so soll dies nicht darüber hinweg täuschen, dass die Schulkultur – wie der Begriff besagt – stets die gesamte Schule durchzieht. Dabei sind Klima- und Kulturfaktoren für das Lernen und die Werteentwicklung von Kindern und Jugendlichen ebenso bedeutsam wie für die Zufriedenheit und Motivation von Lehrenden und anderen an Schulen Beteiligten.

Partizipationsfördernde Strukturen und Lernarrangements

Neben den schulkulturrelevanten Prinzipien beschreibt die Bereitstellung entsprechender Lerngelegenheiten und Kontexte eine entscheidende Voraussetzung für die Förderung der Partizipation von Schülerinnen und Schülern. Sie erfordert solche organisationalen Strukturen und pädagogischen Lernarrangements, die es ihnen ermöglichen und sie dazu befähigen, im Sinne demokratischer Mitsprache, aktiver Mitgestaltung und politischer Mitentscheidung partizipieren zu können.

Abbildung 3 gibt eine Übersicht exemplarischer Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in Schulen. Dabei unterliegt die Darstellung in keiner Weise einem Anspruch der Vollständigkeit.

Beispiele partizipationsfördernder Lernarrangements

Eine kleine Auswahl prominenter Partizipationsansätze beschreiben die folgenden Ansätze.

- Service Learning
  Beim Service Learning geht es im Hinblick auf Schülerbeteiligung vor allem um eine Förderung und Ermöglichung von bürgerschaftlichem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme für gemeinnützige Themen und Aufgaben. Dabei ist Service Learning an curriculare Bildungsziele und Themen gebunden und beteiligt durch seine Anbindung an den Unterricht ganze Schulklassen oder auch übergreifende Arbeits- und Lerngruppen bei der Suche nach Lösungen und der aktiven Bearbeitung von realen kommunalen Problemen.

- Deliberationsforum
  Das Deliberationsforum beschreibt ein Lehr- und Lernsetting, das einerseits mit dem

„Deliberieren“ unterschiedlicher Perspektiven, Meinungen und Ansichten zu einem spezifischen schulinternen oder auch gesellschaftspolitischen Thema Beteilung in Form von demokratischem Sprechen und Mitsprache in den Vordergrund stellt. Mit diesem Ziel können im Rahmen eines solchen Forums eine relativ hohe Anzahl an potenziell Beteiligten und Beteiligtengruppen erreicht werden. Andererseits wird das Forum von einer kleineren Projektgruppe organisiert, vorbereitet und durchgeführt, womit für diese eine projektorientierte Mitgestaltung von Lehr- und Lernkontexten ermöglicht wird.

Partizipationsfördernde Strukturen in Unterricht und Schulleben

- Der Klassenrat
  Der Klassenrat beschreibt eine basisdemokratische Einrichtung, die für unterschiedliche Formen, Fragen und Ziele von Beteiligung genutzt werden kann. In erster Linie geht es hier um die Regelung des sozialen Miteinanders in der Klasse durch die Aushandlung gemeinsamer Regeln und Verantwortlichkeiten. Darüber hinaus werden aktuelle Anliegen, Probleme und Konflikte besprochen. Auch die Beteiligung an Angelegenheiten, die nicht nur die Klasse, sondern das gesamte Schulleben und die Schulgestaltung betreffen, können im Klassenrat thematisiert werden.

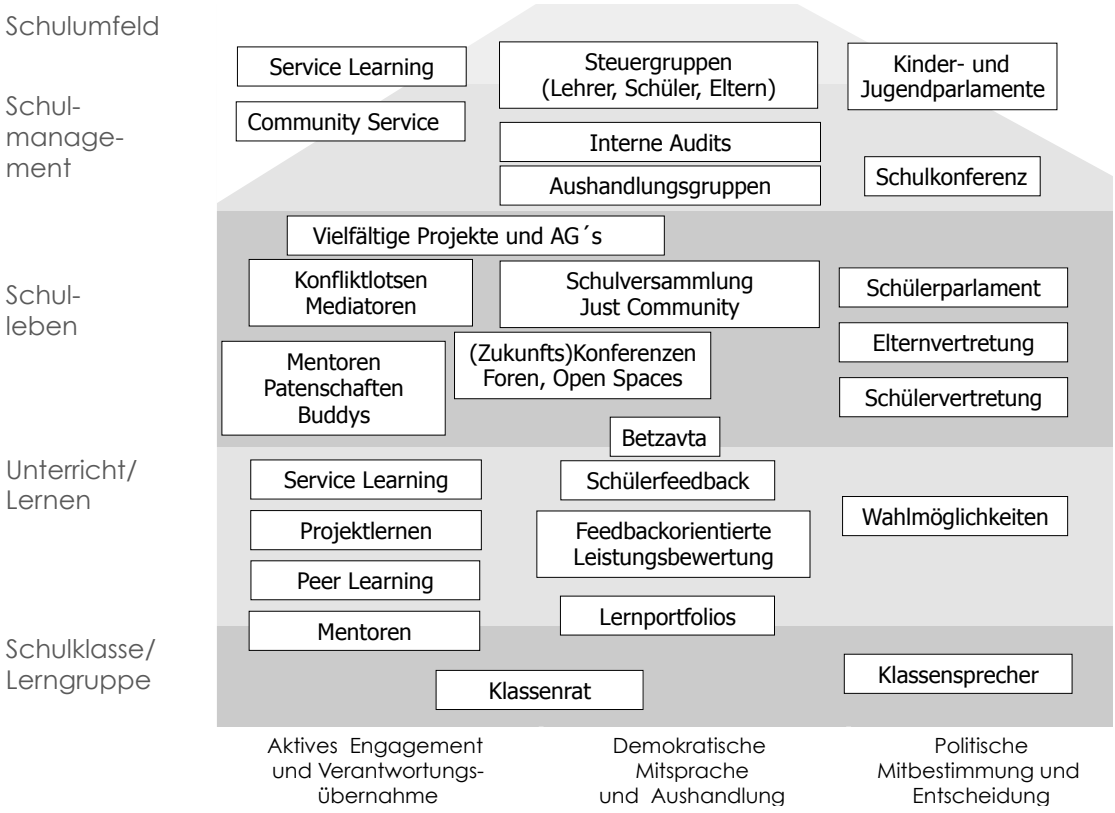


Abb. 3: Partizipationsfördernde Strukturen und Lernarrangements in der Schule

- Schülerparlament
  Ein Schülerparlament beschreibt im Kern eine repräsentative Beteiligungsstruktur, welche die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern ähnlich wie bei der SV durch Wahlen und die Einrichtung von Gremien und Delegationen begründen soll. Das Schülerparlament in einem erweiterten Sinn beschreibt darüber hinaus ein Beteiligungsmodell, das die formalen, repräsentativen Strukturen mit basisdemokratischen Ansätzen, insbesondere offenen, projektorientierten Beteiligungsformen vernetzt und Partizipation auf diese Weise nicht nur breiter anlegt, sondern zugleich auch für unterschiedliche Schülermotivationen verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet.

- Konfliktbearbeitung und systemische Mediation
  Durch die institutionelle Verankerung konstruktiver Konfliktbearbeitungs- und Mediationsansätze werden Strukturen geschaffen, mit deren Hilfe Konflikte innerhalb der Klassen, dem Kollegium und der Schule als Ganzes selbstorganisiert bearbeitet und gelöst werden, ohne dass eine Autorität (in der Schule eine Lehrperson, die Schulleitung, im gesellschaftlichen Leben der „Staat") eingreifen und das Problem durch Rechtsprechung beheben muss. Hier handelt es sich also um die Beteiligung an Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Miteinanders durch Kommunikation und Vermittlung zwischen einzelnen.

- Zukunftswerkstätten als Verfahren partizipativer Schulprogrammentwicklung
  Zukunftswerkstätten sind vielseitig einsetzbare Methoden zur aktiven Mitgestaltung der schulischen und auch außerschulischen Lebenswelt. Themen und Fragen für Zukunftswerkstätten können prinzipiell aus allen Bereichen stammen, bei denen Schülerinnen und Schüler, Lehrende oder bzw. und andere Akteure beteiligt werden sollen. Während Zukunftswerkstätten ursprünglich aus dem Bereich kommunaler Bürgerbeteiligung stammen und innerhalb von Schule bisher vorwiegend zur Beteiligung an Fragen der Gestaltung des Schullebens eingesetzt wurden, findet die Methode hier auch Verwendung im Zusammenhang einer partizipativen Entwicklung von Schulprogrammen.

- Aushandlungsgruppen als Orte partizipativer Schulentwicklung
  In Form der Einrichtung einer oder auch mehrerer Aushandlungsgruppen lassen sich demokratische Mitsprache- und Aushandlungsprozesse zwischen Vertretern möglichst aller Beteiligten- bzw. Anspruchsgruppen von Schule institutionalisieren. Aushandlungsgruppen sind paritätisch besetzt durch Schülerinnen und Schüler, Lehrende und ggf. Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und möglichst auch aus Vertretern weiterer Kooperationspartner der Schule. Dabei muss es sich keineswegs um die Vertreter der repräsentativen Gremien wie die SV oder den Elternrat handeln. Eingerichtet werden Aushandlungsgruppen bisher vor allem zur demokratischen Mitsprache bei relevanten Schulentwicklungsfragen.

(gekürzte und grafisch veränderte Fassung des Artikels von: Eikel, Angelika: Demokratische Partizipation in Schulen. aus: Eikel, Angelika/ de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach: Wochenschau-Verlag)

Endnoten

1. Inzwischen wird der Begriff der „politischen Partizipation“ auch über die konventionellen Formen hinaus verwendet für z.B. Aktionsformen, „die in einem spontanen oder geplanten Mobilisierungsprozess außerhalb eines institutionalisierten Rahmens entstehen“ (Kaase 2003, S. 496). Im Hinblick auf eine gezielte Förderung von Partizipation in Schulen erscheint es allerdings empfehlenswert, die unterschiedlichen Partizipationsaspekte zu schärfen, da sich mit ihnen sowohl unterschiedliche Handlungen, Lernziele und Kompetenzen als auch verschiedene strukturelle Voraussetzungen und Lern- bzw. Handlungsfelder verbinden (s.u.). Insofern wird Partizipation hier differenziert in politische Partizipation im konventionellen Sinne sowie in aktive Partizipation und soziale Partizipation. Wenngleich eine aktive Partizipation sowohl politische als auch soziale Dimensionen annehmen kann, ist sie in erster Linie dadurch charakterisiert, dass sie eine aktiv handelnde Teilhabe an der Gestaltung der sozialen, kulturellen oder politischen Lebenswelt bezeichnet. Der Begriff „soziale Partizipation“ wiederum findet sich in der Literatur in zwei unterschiedlichen Verwendungsweisen: Einerseits wird damit die aktive Teilhabe im Sinne bürgerschaftlichen, freiwilligen Engagements verbunden; andererseits wird „soziale Partizipation“ aber auch als Begriff für eine kommunikations- und kooperationsorientierte Teilhabe an intersubjektiven Beziehungen und Prozessen verwendet (vgl. ferner Sturzbecher/Großmann 2003). Entsprechend der hier verwendeten Differenzierung drückt sich die handlungsorientierte Verwendungsweise im Terminus „aktive Partizipation“ aus, während „soziale Partizipation“ den Kommunikations- und Kooperationsprozess mit anderen in den Vordergrund stellt.

Literatur

Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt / Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt / Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Duerr, K. (2004): The School: A Democratic Learning Community – The All-European Study on Pupils´ Participation in School. Strasbourg, March 2004, DGIV/ EDV/ CIT.

de Haan, G./ Edelstein, W. / Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim.

Edelstein, W./ Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben“ – Gutachten für ein Modellprogramm der BLK. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).

Eikel, A. (2005): Bildung in der Wissensgesellschaft – Dimensionen und Implikationen zukunftsfähiger Kompetenzen. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungswesen.

Enquete-Kommission (2002): Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements. Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft.

Fatke, R./ Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Bertelsmann-Stiftung.

Frank, S. (2005): „Civic Education“ – Was ist das? Download unter: http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/civic-education-was-ist-das/

Gensicke, T./Picot, S./Geiss, S.: Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Wiesbaden: VS Verlag.

Hartnuß, B./ Maykus, St. (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung. In: Edelstein, W./ Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms Demokratie lernen und leben. Berlin: BLK.

Himmelmann, G. (2005): Demokratie Lernen als Lebens-. Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach: WochenschauVerlag.

Holtappels, H. (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004, S. 259-275.

Meinhold-Henschel, S. (2005): Stärkung der Kinder- und Jugendbeteiligung in Kommunen. Herausforderung und Notwendigkeit auf dem Weg zur Bürgergesellschaft. In: Jugendhilfe, 3/2005.

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

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske und Budrich.

Palentien, C./ Hurrelmann, K. (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Heidelberg: Luchterhand.

Reinders, H. (2005a): Soziales Ehrenamt Jugendlicher. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg. Download unter: http://www.ew2.uni-mannheim.de/perplex/upload/reinders-engagement.pdf

Reinders, H. (2005b): Jugend.Werte.Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Ein Forschungsprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg. Download unter: http://www.landesstiftung-bw.de/publikationen/files/sr-14_studie_jugendwertezukunft2.pdf

Schneider, H. (1999): Konturen des Bürgerbegriffs. In: Mickel, W.W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, BpB, S. 38-43.

Sliwka, A./ Petry, C./ Kalb, P.E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim und Basel: Beltz.

Sliwka, A./ Frank, S. (2005): Demokratisches Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz.

Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist: Velbrück.

Turney-Purta, J. u.a. (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam.

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

Rebekka Bendig

Mehr als Pädagogik: Demokratie leben – Grundsätze und Handlungsempfehlung für Partizipationsprozesse mit jungen Menschen

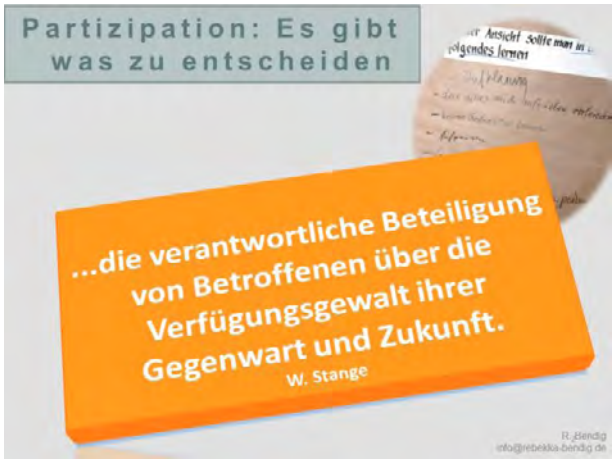
Beteiligung: Es gibt was zu entscheiden!

Beteiligung – ein vielgebrauchtes Wort. Es können alle teilnehmen und mitmachen – das ist doch Beteiligung, oder?! Die Unterscheidung zwischen guter Jugendarbeit und guter Beteiligungsarbeit fällt manchmal schwer. „Alle können teilnehmen", ist aber noch keine Beteiligung im Sinne der Kinder- und Jugendpartizipation. „Pars capere" aus dem lateinischen Wortstamm – einen Teil fassen, packen: Hier kommen wir der Sache schon näher. Einen Teil der Entscheidungsmacht packen – Entscheidungen, die sonst von Erwachsenen gefällt werden, gemeinsam treffen: Das ist Beteiligung.

„Beteiligung ist die verantwortliche Beteiligung von Betroffenen über die Verfügungsgewalt ihrer Gegenwart und Zukunft" definiert Prof. Waldemar Stange, Initiator zahlreicher Beteiligungskampagnen.

Klar ist, dass Kinder und Jugendliche sich ihren Teil nicht einfach so nehmen können. Erwachsene müssen bereit sein, einen Teil ihrer Entscheidungsmacht abzugeben. Sie ermöglichen Kindern und Jugendlichen die Beteiligung, informieren und unterstützen sie bei komplexen Beteiligungsvorhaben angemessen. „Lest doch mal den Haushaltsplan und sagt uns, was ihr davon haltet" – das kann nur zum Scheitern verurteilt sein. „Politiker und Jugendliche diskutieren auf Augenhöhe" – eine leere Floskel für die meisten Jugendlichen – wenn die Augenhöhe nicht durch gute Vorbereitung, Information und jugendgerechte Gesprächsregeln hergestellt wird.

Ob Kinder und Jugendliche mitbestimmen dürfen, hängt aber nicht vom Goodwill der Erwachsenen ab. Zahlreiche rechtliche Bestimmungen von der UN-Kinderrechtskonvention über das Baugesetzbuch, Schulgesetze und Gemeindeordnungen der Länder bis zum kommunalen Beschluss heben Kinder- und Jugendliche in den Stand von Rechtsträgern. Das Berliner Ausführungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) macht Beteiligung beispielsweise auf Landesebene verbindlich. Alle Fachkräfte aus Jugendhilfe und Planung, sowie alle Entscheidungsträger_innen aus Politik und Verwaltung sind gesetzlich zur Beteiligung verpflichtet:

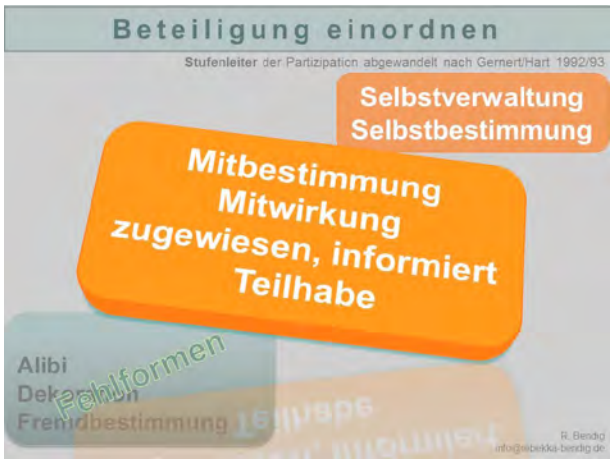


„In jedem Bezirk sind (...) geeignete Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Jugendhilfeplanung UND anderen sie betreffenden Planungen zu entwickeln und organisatorisch sicherzustellen." (§5, Abs.3, Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) in Berlin).

Beraten, mitbestimmen, selbst bestimmen? Klären, worum es geht

Um verschiedene Arten der Beteiligung einordnen zu können, hat sich die Stufenleiter der Beteiligung bewährt.

Hart/Gernert haben eine Einteilung der verschiedenen Partizipationsstufen von der Fremdbestimmung bis zur Selbstverwaltung vorgenommen. Auf der untersten Ebene finden sich die sogenannten Fehlformen der Beteiligung, die unbedingt zu vermeiden sind.



- Von *Fremdbestimmung* spricht man, wenn Kinder und Jugendliche ausführen, was Erwachsene ihnen auftragen, ohne dabei zu wissen, worum es eigentlich geht und was das Ziel dessen ist, was sie tun oder unterlassen sollen.

- Politiker lassen sich für ihren Wahlkampf mit Kindern fotografieren („baby-kissing"), auf der Gala tragen die Kinderchen die überdimensionalen Schecks ins Fernsehstudio – hier werden Kinder als *Dekoration* eingesetzt.

- Hat das bezirkliche Jugendparlament einen echten Einfluss, ist es auf dem Weg dorthin oder handelt es sich um eine *Alibi*-Veranstaltung, um der gesetzlichen Verpflichtung in der Gemeindeordnung scheinbar nachzukommen? Ist die Zukunftswerkstatt für die neue Wohnsiedlung eine echte Beteiligung von Kindern oder verwirklichen Planerinnen und Architekten später doch nur ihre eigenen Ideen?

Echte Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung und Alibi-Teilhabe lassen sich nicht immer einfach voneinander abgrenzen.

- *Teilhabe* verbinden wir mit qualifizierter Teilnahme, die es jungen Menschen ermöglicht, sich einzubringen, Interessen zu formulieren, ihren Beitrag für die Gesellschaft zu leisten und von dieser anerkannt zu werden. Faire Chancen und Zugänge sind hier wichtige Stichworte.

- Unter *„zugewiesen, aber informiert"* werden Projekte verstanden, die zwar von Erwachsenen vorbereitet werden aber speziell auf die jungen Menschen zugeschnitten sind und diese genau wissen, mit welchem Ziel sie an ihrem Projekt arbeiten. Die Ausgestaltung des Projekts können sie mitbestimmen (welche Themen bearbeiten wir, wie wollen wir arbeiten?).

- *Mitwirkung* schließt noch keine direkte Entscheidungsbefugnis ein, z. B. wenn durch eine Anhörung im Jugendhilfeausschuss die Meinung der Jugendlichen zu einem Thema eingeholt und berücksichtigt wird.

- *Mitbestimmung* setzt hingegen bereits einen klaren Rahmen für den Einfluss der Kinder auf Entscheidungen voraus. Kinder/Jugendliche

und Erwachsene entscheiden hier demokratisch miteinander.

Von diesem klassischen Bereich der Partizipation wiederum grenzen sich Selbstbestimmung und Selbstverwaltung ab.

- *Selbstbestimmte* Vorhaben werden von Kindern/Jugendlichen selbst initiiert und können von Erwachsenen gefördert und unterstützt werden, während

- in *selbst verwalteten* Jugend- und Kindergruppen Erwachsene keinerlei Rolle mehr spielen und allenfalls über die Entscheidungen der Gruppe informiert werden.

Der Begriff der Stufenleiter suggeriert eine aufstrebende Bewertung. Dieser Vergleich hinkt etwas: Alibi-Teilhabe, also das Vorspiegeln von Beteiligungsmöglichkeiten, die ohne echten Einfluss bleiben, ist in keiner Weise der Fremdbestimmung überlegen. Im Gegenteil: Wenn Jugendliche an der Schulkonferenz teilnehmen in der Hoffnung, die Interessen ihrer Mitschüler engagiert vertreten zu können und dann feststellen, dass sich weder jemand die Mühe macht, die Konferenz für sich verständlich zu gestalten, noch wirklich an ihrer Beratung interessiert ist, dann werden sie wohl nur noch müde abwinken, wenn ihr Engagement in der Schule gefragt ist.

Auch die Selbstverwaltung am oberen Ende der Partizipationsleiter ist nicht zwingend erstrebenswerter als beispielsweise Mitbestimmung. Für den Bau des Jugendclubs ist es sinnvoll und notwendig, dass Behörden und Architekten, Mitarbeiter_innen und Jugendliche gemeinsam planen und entscheiden.

Dennoch ist die Differenzierung des Partizipationsbegriffes sinnvoll und notwendig. Zunächst einmal gibt sie Orientierung und bietet einen Anlass, sich über die Grundlage eines Beteiligungsprozesses auszutauschen: Worüber reden wir hier eigentlich? Was ist das Ziel dieses speziellen Vorhabens und welche Stufe der Beteiligung erscheint uns angemessen? Haben wir dieselbe Vorstellung von Beteiligung oder müssen unterschiedliche Vorstellungen erst einmal untereinander abgeglichen werden? Es ist wichtig, dass niemand durch überhöhte Erwartungen enttäuscht oder von Ergebnissen und konkreten Forderungen überrascht und überfordert wird.

Dazu gehört auch, sich über Grenzen – institutionelle und persönliche Grenzen von Beteiligung-Gedanken zu machen, um eine klare Haltung zu entwickeln, diese transparent darzulegen und angemessen zu vertreten.

Einig sollten sich alle darüber sein, dass die drei ersten Begriffe der Partizipationsleiter in einem als Beteiligungsprojekt deklarierten Vorhaben als Fehlformen von Partizipation abzulehnen sind. Selbstbestimmung und Selbstverwaltung sind in der Regel ebenfalls nicht Gegenstand eines partizipativen Aushandlungsprozesses, es sei denn, es geht um die Qualifizierung und das Aushandeln von Bedingungen für Selbstverwaltung.

Aber auch der klassische Beteiligungsbereich ist zu differenzieren. Wie weit geht die Beteiligung? Haben die jungen Menschen Stimmrecht? Beschränkt sich ihre Funktion auf Expertise und Beratung? Oder geht es darum, Chancengleichheit für eine gleichberechtigte Teilhabe zu erreichen?

Die Diskussion soll nicht dazu dienen rechthaberisch um Begrifflichkeiten zu streiten. Das Ziel ist vielmehr, durch interessiertes Fragen und Nachhaken ein gemeinsames Verständnis für den bevorstehenden Prozess zu erreichen und ein gemeinsames Bild über das erwartete Produkt zu zeichnen. Auf dieser Grundlage können dann gemeinsame Ziele formuliert und eine dazu passende Vorgehensweise entwickelt werden.

Woran beteiligen? Beteiligungsanlässe und Beteiligungsthemen

Für ein Beteiligungsvorhaben braucht es eine Entscheidung, an der Kinder- und Jugendliche beteiligt sind. Und zwar möglichst eine, die etwas mit ihrem eigenen Leben zu tun hat und sie persönlich betrifft. Einige praktische Beispiele aus der Palette möglicher Themen und Anlässe:

- Kinder und Jugendliche entscheiden mit, welche Angebote in einer Jugendfreizeiteinrichtung gemacht werden.
- Das Clubhaus wird umgebaut und Jugendliche entscheiden mit, wie das Neue gestaltet wird.
- Bei der Einstellung der neuen Honorarmitarbeiterin geben Kinder ihr Votum ab, das berücksichtigt wird.
- Die Hausregeln werden gemeinsam erarbeitet.
- Das Budget für Neuanschaffungen im Freizeitbereich wird von jungen Menschen und Mitarbeiter_innen gemeinsam geplant.
- Die Kinderrechtskonvention und ihre Bedeutung für das Leben im Heimalltag werden spielerisch erarbeitet und Konsequenzen für das Miteinander zwischen Bewohner_innen und Mitarbeiter_innen bestimmt.
- Ein Beschwerdesystem für Kinderrechtsverletzungen wird mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam eingerichtet.
- Kinder und Jugendliche planen die Umgestaltung des nahe gelegenen Parks mit.
- Bei der Radwegeplanung im Stadtteil wirken Grundschüler_innen mit.
- Jugendliche beteiligen sich in einem rotierenden Verfahren am Jugendhilfeausschuss.

Wie beteiligen? – Formen und Methoden der Beteiligung

Interessen und Bedarfe junger Menschen gemeinsam herausfinden

Anlässe für Beteiligung finden Interessierte vor allem im Kontakt mit jungen Menschen. Einfach mal fragen und zuhören: Was sind die Themen der jungen Menschen? Wo treffen sie sich, worüber unterhalten sich? Ein Gespräch in der Einrichtung, ein Spaziergang mit offenen Augen und Ohren im Stadtteil.

Es gibt anregende jugendgerechte Methoden um Bedarfe mit jungen Menschen gemeinsam zu erheben statt ihnen fertige Projektideen zu präsentieren. Hilfreich sind die Methoden der sozialräumlichen Erhebung nach Krisch/Deinet, die Berliner Fachkräfte modifiziert haben und kostenlos zur Verfügung stellen: Nadelmethode, Autofotografie, Zeitbudget, Subjektive Landkarte, Ressourcenkarten, usw.: Eine Beschreibung der Methoden und Vorgehensweise ist auf der Seite des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg zu finden: http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Der%20sozialr%C3%A4umliche%20Blick%20in%20der%20offenen%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit.pdf.

Ziel und Zielgruppe bestimmen die Formen der Beteiligung

Beteiligung kann mit Hilfe unterschiedlicher Formen verwirklicht werden. Welches Beteiligungsverfahren gewählt wird hängt davon ab, welche Altersgruppe angesprochen werden soll. Ob es sich um ein konkretes Projekt handelt oder ein Bezirk eine kontinuierliche Beratung durch junge Men-

schen wünscht, ob möglichst viele verschiedene Jugendliche oder eine homogene Gruppe angesprochen werden soll, usw.

Grundsätzlich ist es wünschenswert, dass Kinder und Jugendliche regelhaft in Einrichtungen und politischen/planerischen Entscheidungen eingebunden werden. Bewährt haben sich hierfür feste Ansprechstellen mit pädagogischen Fachkräften (idealerweise ergänzt durch Stadt- und Regionalplaner_innen), die als Kinder- und Jugendbüros Beteiligung kommunal etablieren und auch die „dicken Bretter" in Verwaltung und Politik bohren können. Man spricht in diesem Falle von *stellvertretenden Beteiligungsformen*, die selbstverständlich nur im Zusammenspiel mit direkter Kinder- und Jugendbeteiligung sinnvoll sind.

In die *repräsentativen/parlamentarischen Formen* sind die Kinder- und Jugendparlamente, Schülervertretungen, Jugendquartiersräte, usw. einzuordnen. Kinder und Jugendliche wählen andere Kinder und Jugendliche in Gremien, die ihre Interessen vertreten. Diese Gremien arbeiten über einen längeren Zeitraum in derselben Besetzung.

An *offenen Formen der Beteiligung* wie Kinder- und Jugendforen, Kinderkonferenzen, Runden Tischen oder Landesschüler_innenkonferenz oder dem Berliner Jugendforum können grundsätzlich alle Interessierten teilnehmen. Hier geht es häufig darum, zunächst einmal Themen zu bestimmen, die den Teilnehmenden auf dem Herzen liegen. Jedes Kind/jeder Jugendliche bringt sein persönliches Anliegen ein („Was muss sich in unserem Stadtteil/unserer Schule ändern?"), Gemeinsamkeiten werden fest gestellt und Prioritäten benannt, die anschließend in einem Forderungskatalog den zuständigen Entscheidungsträger_innen übergeben werden oder/und als Grundlage für weitere Initiativen und Projekte der Kinder- und Jugendlichen dienen.

Projektorientierte Formen haben ein konkretes Planungsvorhaben oder ein Anliegen zum Gegenstand und zeichnen sich durch eine zeitliche Begrenzung mit Anfang und Ende/Ergebnis aus.

- Eine Wohnungsbaugesellschaft beteiligt Kinder und Jugendliche an der Neugestaltung des Wohnumfeldes.
- Kinder planen und gestalten ihren Schulhof oder Spielplatz.
- Die neue Jugendfreizeiteinrichtung wird von Jugendlichen geplant.
- Ein Kinderstadtplan von Kindern für Kinder wird erstellt.
- Im Rahmen der Verkehrsplanung wird eine Schulklasse in die Schulwegsicherung einbezogen.

Ideenwerkstätten, Open Space Foren oder Zukunftskonferenzen dienen häufig als Auftakt für einen solchen Prozess.

Unter *punktuellen Formen* der Beteiligung werden kleine Aktionen verstanden, die der Aktivierung oder der Information dienen oder ein Element eines Beteiligungskonzeptes sind. Hierzu zählt der Meckerbriefkasten des Jugendhauses, die Kindersprechstunde der Jugendstadträtin, eine Befragung über Wünsche bei der Umgestaltung einer Einkaufsstraße oder die Bewertung des Freizeitangebotes eines Stadtteiles.

Alltägliche Beteiligung ist eher eine Haltung gegenüber Kinder und Jugendlichen als eine besondere Methode: Wenn die Familie über das Urlaubsziel gemeinsam mit den Kindern entscheidet, wenn in der KiTa Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten bestehen, wenn Entscheidungen in der Schulklasse gemeinsam angegangen wer-

den. Erwachsene hören Kindern zu, nehmen auch nonverbale Aussagen und Zeichen ernst. Hierzu wurden z. T. besondere Verfahren entwickelt – Redestab, Schweigestein, Meckerwand, usw. Entscheidend ist aber eine konsequente Umgangsweise, die beispielsweise im Leitbild einer KiTa, Schule oder einer Jugendfreizeiteinrichtung als gemeinsame Linie festgeschrieben sein kann. Im Idealfall haben auch Kommunen oder Bezirksverordnetenversammlungen nicht nur schriftliche Beschlüsse zur Partizipation verfasst, sondern erinnern sich im täglichen politischen Geschäft daran und gehen aus eigener Initiative auf Kinder- und Jugendliche zu.

Für ein Gesamtkonzept Beteiligung in einer Einrichtung oder Kommune sollte immer eine Mischung aus verschiedenen Formen und Methoden angestrebt werden, um so viele Kinder und Jugendliche wie möglich an den Entscheidungen zu beteiligen.

Beteiligung ist außerdem nicht nur auf Kommunalpolitik beschränkt, sondern sollte sich ebenso im Alltag von Familien und Schulen wieder finden. Auch hier werden die Themen, der Grad der Mitbestimmung und die Form der Mitbestimmung vom Alter und der Reife, dem Ausdrucksvermögen und anderen Rahmenbedingungen abhängen.

Das Partizipationsdreieck: Haltung-Methode-Struktur

Strukturelle Bedingungen, kind- und jugendgerechte Methoden und eine Haltung, die Kindern und Jugendlichen die Artikulation ihrer Interessen ermöglicht. Sie bilden die Grundlage für jeden Beteiligungsprozess. Fehlt ein Faktor, ist der ganze Beteiligungsprozess zum Scheitern verurteilt. Fehlende Umsetzungsmöglichkeiten hinterlassen

Gelingende Beteiligungsprozesse erfordern ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren.

bei jedem noch so gut gemeinten und moderierten Beteiligungsprojekt Frustration und Enttäuschung. Die beste Methode ist Makulatur ohne eine respektvolle zutrauende Haltung. Dazu zählen der Wille zur Beteiligung und verlässlichen Begleitung, eine Kultur des Fragens und Zuhörens, die Bereitschaft, auch unkonventionelle Wege zu gehen und ein Zutrauen auch zu jungen Menschen, die als „schwierig“ eingestuft werden.

So gelingt Beteiligung

So wie Beteiligung nur freiwillig geschieht, darf ein Beteiligungsprozess auch scheitern: Ein Hauptakteur fällt aus, weil die Mutter plötzlich schwer erkrankt. Das Interesse an einem Projekt erlahmt, weil die Fußball-WM alle Aufmerksamkeit verlangt. Ein Projekt erweist sich als nicht durchführbar. Viele Klippen können und sollen aber auch im Vorfeld umschifft werden. Die Beachtung einer folgender Aspekte hilft, Beteiligungsvorhaben eine gute Grundlage zu verschaffen.

Kinder- und Jugendpartizipation setzt Klärung unter Erwachsenen voraus.
Vor der Initiierung müssen formelle und informelle Entscheidungsträger_innen eingebunden werden. Damit frustrierende Erlebnisse erspart bleiben wie jenes an einer Schule, an der engagierte Schülerinnen nach der kunstvollen Gestaltung ihrer Toiletten den Auftrag von der Schulleitung erhielten, sie noch einmal mit einer genehmigungsfähigen Farbe über zu streichen.

Hierzu gehört auch eine entsprechende Vorbereitung auf die Rollen von Erwachsenen im Beteiligungsprozess. Es muss klar sein, dass ein Mitarbeiter sich während der Utopiephase einer Zukunftswerkstatt nicht über die unrealistischen Ideen der Jugendlichen empört und dass Kritik und abweichende Meinungen ohne Angst vor negativen Konsequenzen geäußert werden darf. Die sprachliche Überlegenheit der Erwachsenen darf nicht dazu führen, dass Meinungen zerredet werden. Gleichzeitig sollen auch die Erwachsenen ihr Wissen und ihre Erfahrung in einer Weise einbringen, die das Gesamtprojekt voran bringt. Hierüber braucht es eine Verständigung im Vorfeld.

Was kann in welchem Rahmen von Kindern und Jugendlichen mitbestimmt werden? Sind Finanzen geklärt und Genehmigungen eingeholt, bevor die Kinder und Jugendlichen einbezogen werden? Den Rahmen für die Beteiligung deutlich machen: Beraten oder mitentscheiden? Dabei ist nicht unbedingt die höchste Stufe der Beteiligung auch notwendigerweise die „Beste“. Wenn die neue Honorarkraft eingestellt wird, werden die Jugendlichen sicher kein alleiniges Entscheidungsrecht übertragen bekommen. Es geht darum, die Expertise der jungen Menschen als Nutzer_innen angemessen einzubeziehen, z.B. mit ihnen gemeinsam zu überlegen, welche Eigenschaften und Fähigkeiten ihnen wichtig sind, das Vorstellungsgespräch gemeinsam mit ihnen zu führen und ihre Meinung ernsthaft berücksichtigen.

Beteiligung braucht Beteiligungsspielräume und Ergebnisoffenheit.
Gibt es wirklich etwas mit zu entscheiden oder stehen die Ergebnisse heimlich schon fest? Werden die Ergebnisse auch dann ernst genommen, wenn ihre Umsetzung u.U. strukturelle Veränderungen nach sich ziehen?

Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen:
Hat das Beteiligungsvorhaben einen konkreten Bezugspunkt an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen? Sind sie in die Entwicklung einbezogen?

Information: Kinder und Jugendliche brauchen Informationen über Beteiligungsgegenstand, Grenzen der Beteiligung und eine Vorstellung des zeitlichen

Verlaufs. Gegebenenfalls müssen auch sie auf ihre Rolle vorbereitet und qualifiziert werden. Sind die Informationen kind- und jugendgerecht aufbereitet? Verstehen sie, was der Beteilgungsgegenstand mit ihnen persönlich zu tun hat?

Freiwilligkeit:
Engagierte Beteiligung kann niemals erzwungen werden. Kinder und Jugendliche sollen informiert und motiviert werden, Beteiligungspflichtveranstaltungen dagegen sind eine Qual für alle und werden in den seltensten Fällen echtes Engagement hervorrufen.

Zielgruppenspezifische Methoden:
Kinder brauchen andere Methoden als Jugendliche. Jungen und Mädchen sind unter Umständen in Bedürfnislagen und Ermutigung zur Einmischung unterschiedlich zu beteiligen. Kulturelle Unterschiede sollten ebenso bedacht werden wie unterschiedliche sprachliche Ausdrucksfähigkeiten. In jedem Falle gilt: Erwachsene Beteiligungsformen mit Endlosdiskussionen, abstrakten Geschäftsordnungen und unverständlichen Wahlverfahren fördern nicht die Lust auf Beteiligung. Schlimmer noch: Sie schließen ganze Gruppen von Kindern und Jugendlichen vom Beteiligungsprozess aus.

Ein weiterer wichtiger Grundsatz besagt: Erst muss das Beteiligungsziel festgelegt werden, bevor eine der vielen Methoden mit wohlklingenden Namen ausgewählt wird. Eine Zukunftswerkstatt ist kein Konfliktlösungsinstrument, Appreciative Inquiry keine Befragungsmethode und viele bunte Karten machen noch keine Moderationstechnik.

Beteiligung hat Konsequenzen:
Beteiligung, die junge Menschen zum weiteren Einmischen und Mitgestalten motivieren soll, muss immer Konsequenzen haben, Ergebnisse der Beteiligung müssen sichtbar gemacht und erklärt werden. Dazu braucht ein Beteiligungsprozess klare Rahmenbedingungen: Ist eine zeitnahe Umsetzung gesichert; ist das Zeitgefühl von Kindern – ein Jahr ist eine Ewigkeit – berücksichtigt? Wie ist die Einbindung in den Schulalltag, ggf. auch in den Unterricht geregelt? Wie begleiten Partner den Prozess verbindlich bis zur Umsetzung?

Kinder und Jugendliche, die Zeit und Engagement in Problemanalyse, Ideenfindung und Projektentwicklung investieren, haben ein Recht, zu wissen, was mit den Ergebnissen der Beteiligung geschieht und wie sie selbst Akteure im Geschehen bleiben können.

Partner für Partizipation

Ein Austausch mit Kolleg_innen kann eine Goldgrube der Erfahrungen sein. Viele haben kleine handhabbare Methoden entwickelt, die sie ganz selbstverständlich einsetzen.

Auch der neutrale Blick von außen macht in bestimmten Beteiligungsvorhaben Sinn. Partner, vor allem aus der Jugendhilfe, aber auch besonders geschulte Moderatorinnen für Partizipationsprozesse, Kinder- und Jugendbeteiligungsbüros, von Jugendlichen geführte Servicestellen Jugendbeteiligung, engagierte Jugendverbände oder Jugendbildungsstätten können unterstützen, wenn es um Planung, Methodenauswahl und Durchführung geht.

Partizipationsprofis arbeiten in den Kinder- und Jugendbeteiligungsbüros/Koordinierungsstellen für Beteiligung, die es in vielen Kommunen und Bezirken gibt. Websites geben Auskunft über die jeweiligen Ansprechpartner_innen, Schwerpunkte und Projekte.

Bundesweit werden seit vielen Jahren Moderator_innen für Kinder- und Jugendbeteiligungsprozesse ausgebildet, z.B. durch das Deutsche Kinderhilfswerk oder die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Sie helfen mit Beratung und Begleitung von Partizipationsprozessen qualifiziert weiter.

Los geht`s: Der Beteiligungswegweiser

1. *Prüfen:* Was ist das Ziel des Vorhabens? Geht es um echte Beteiligung? Was gibt es zu entscheiden und welchen Einfluss sollen Kinder und Jugendliche dabei erhalten? Auf welcher Stufe der Beteiligungsleiter steht das Projekt: Geht es um eine beratende oder eine entscheidende Funktion? Rechtfertigt der Einfluss, den junge Menschen dadurch gewinnen die Investition ihrer Lebenszeit und die Ressourcen der begleitenden Erwachsenen?

2. *Klären*: Welche Finanzen stehen zur Verfügung? Braucht es noch einen politischen Beschluss oder eine Genehmigung von Verwaltung, Vorgesetzten, ...?

3. *Alle ins Boot holen:* Nicht nur junge Menschen auch Erwachsene sollten rechtzeitig und gut informiert eingebunden werden. Kann die Mitarbeiterin aus dem Grünflächenamt die Ideenwerkstatt besuchen? Begrüßt die Schulleitung die Runde zur Erarbeitung der Schulregeln und macht so die Erwünschtheit der Beteiligung deutlich? Ist eine Koordinierungsgruppe eingerichtet um die Ergebnisse des Open Space zu sichern und für die Umsetzung zu sorgen?

4. *Informieren:* Was müssen junge Menschen wissen, damit sie sich gut und qualifiziert einbringen können? Müssen komplizierte Texte und Pläne „übersetzt“ werden? Komplexe Prozesse in wenigen Worten erklärt werden? Wie werden junge Menschen angesprochen? Wo werden sie wirklich erreicht? Gibt es andere Jugendliche, die vielleicht besser erklären und motivieren können als Erwachsene und als Botschafter werben können? SMS, Facebook, Mund-zu-Mund-Weitergabe, durch Schulklassen gehen, an den U-Bahn-Eingang, auf den Spielplatz?

5. *Methoden auswählen und sich anregen lassen:* Durch das Kinder- und Jugendbeteiligungsbüro, in der Runde von Kolleg_innen oder durch didaktische Materialien, Ideen und Anregungen wie sie in der Methodendatenbank auf www.kinderpolitik.de (Deutsches Kinderhilfswerk) oder www.bpb.de (Bundeszentrale für politsche Bildung) zu finden sind.

6. *Beteiligungsveranstaltungen* planen und durchführen

7. *Flexibel bleiben und experimentieren:* Das Stammpublikum ist nicht zur gemeinsamen Jahresplanung/Clubversammlung erschienen? Das muss kein Zeichen für mangelndes Interesse sein. Vielleicht konnten die Jugendlichen sich noch nicht vorstellen, was ihr Beitrag sein könnte, welchen Nutzen sie von ihrer Beteiligung haben oder was das Thema überhaupt bedeutet. Vielleicht erschien die Veranstaltung als zu formell und die Zugangsschwelle war zu hoch. Oder das WM-Endspiel lockte zur selben Zeit.

8. *Nachhaken:* Ergebnisse dokumentieren und sichern. Fotos vom Prozess und eine schriftliche Fixierung der Ergebnisse sind bei längeren Beteiligungsprozessen Voraussetzung dafür, dass unterschiedliche Beteiligte verbindlich informiert und eingebunden werden. Eine gute Öffentlichkeitsarbeit erleichtert außerdem die Durchsetzung von Kinder- und Jugendinteressen.

9. *Rückmeldung geben und gemeinsam auswerten.* Was haben Kinder und Jugendliche durch ihren Einsatz bewirkt? Was ist gut gelaufen, was lernen die Beteiligten für das nächste Beteiligungsvorhaben? Demokratie ist ein stets neu zu vollziehender Prozess.

Der vorliegende Artikel ist in leicht veränderter Form erstmals 2013 als „Dossier Beteiligung“ auf der Website www.stark-gemacht.de erschienen. Er ist abrufbar unter: http://www.stark-gemacht.de/de/information/Demokratie-und-Beteiligung.php

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Gütersloh

Deinet, Ulrich/ Krisch, Richard (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit- Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen

Stange, Waldemar, Tiemann Dieter (1999): Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagsstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune, in: DJI: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Opladen

Internetquellen

www.kinderpolitik.de, 02.01.2013

www.bpb.de, 02.01.2013

http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Der%20sozialr%C3%A4umliche%20Blick%20in%20der%20offenen%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit.pdf., 05.01.2013

http://www.kinderpolitik.de/2-startseite/185-weiterbildung-zur-moderatorin-zum-moderator-fuer-kinder-und-jugendbeteiligung , 27.04.2016

Silvia-Iris Beutel

Mitwirken können – Anerkennung erfahren. Partizipation als Aufgabe der Schule

Erwartungen an Bildung, Teilhabe und Verantwortungsübernahme der heranwachsenden Generation sind heute allgegenwärtig. Schulische Bildung wird mehr denn je daran bemessen, welchen Beitrag sie zur Anerkennung von Individualität und Vielfalt sowie zur Integration unterschiedlicher biographischer, sozialer sowie kultureller Lebens- und Lernerfahrungen leistet. Neben der individuellen Bedeutung von Bildung ist auch deren wirtschaftliche Komponente in einer globalisierten Welt zu bedenken. Fehlende Bildung gefährdet den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sie zu kompensieren ist teuer und meist wenig effektiv.

Es wird heute kaum mehr bestritten, dass Schule auch aus gerechtigkeitsorientierten und gesellschaftspolitischen Gründen ein verstärktes Lernen von und für die Demokratie benötigt. Gemeint ist dabei eine basale demokratische Erfahrungsqualität von Schule und Lernen, die in Handlungskompetenz mündet: „Es geht um Chancen einer kooperativ strukturierten Entwicklung in einer Kultur wachsender gesellschaftlicher Widersprüche, es geht um das Zusammenwirken von Arm und Reich trotz der ökonomischen Widersprüche und um die Bewahrung sozialer Bindungen, auch in Prozessen der Globalisierung. Wir müssen die Schulen zu Stätten der Demokratie umgestalten, wir müssen in Schulen Demokratie lernen, wir müssen in Schulen lernen, als Demokraten zu leben. Es gibt nur die Schulen, um dies zu leisten.“ (Edelstein 2013, S. 23)

Demokratiepädagogik als Chance

Eine sich diesen Herausforderungen stellende Schul- und Unterrichtsentwicklung vergewissert sich notwendigerweise eines breiten demokratiepädagogischen Fundamentes, das von einer professionellen kollegialen Grundhaltung getragen wird und sich in vielfältigen Partizipationsangeboten konkretisiert. Dazu gehören nebst den Institutionen der verfassten Schule (SV, Klassensprecher, Schulsprecher etc.) besonders die Instrumente und Möglichkeiten, die sich im Unterricht, im Schulleben und darüber hinaus auf demokratiepädagogischer Basis in den letzten eineinhalb Jahrzehnten verstärkt etabliert haben: Das sind z. B. der Klassenrat, die Schülersprecher-Direktwahl, Schülerparlamente, Just-Communities, Streitschlichtergruppen, Debattierclubs, Politik-AGs und Politik Cafés – um nur eine Auswahl zu benennen. (Edelstein/Frank/Sliwka 2009)

Von großer Bedeutung ist zudem die Wiederentdeckung einer politisch-demokratisch gehaltvollen Kultur des Projektlernens in der Schule, im Unterricht, im Schulleben und in lokal angebundenen Projektinitiativen. (Beutel/Fauser 2013; Beutel/Fauser/Rademacher 2012) Die damit gestifteten Gelegenheiten für Demokratielernen, für Engagement, forschende Erkundung und Gestaltung durch die Kinder und Jugendlichen können eine Hebelwirkung für ein demokratisches Schulleben

entfalten: „Gerade für die Schule, die Lernen nicht alleine als Resultat guten Unterrichts, sondern als Resultate aus Unterricht und sozialer Erfahrung der Schule als Lebenswelt konzipiert, sind ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein psychologisches Schlüsselkonzept…Denn sie fördern Handlungsbereitschaft und das Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten – sind also kompetenzbildend – und tragen auch von daher zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die Entwicklung der Schule als Ganzes bei.“ (Reinhardt 2009, S. 138)

Doch vollziehen sich diese Prozesse nicht naturwüchsig, ohne das Erkennen von Reibung und Ambivalenz, die der Schule als Institution eigen sind. Denn „Lehren und Lernen sind nicht per se demokratisch. Zwischen Lehrenden und Lernenden besteht ein asymmetrisches Verhältnis, ein Differenzgefälle von Erfahrung, Wissen, Können sowie ein Ungleichgewicht in faktischer Macht.“ (Schwarz/Schratz 2012, S. 42) Gerade deshalb ist zu fragen, welche Gestaltungsfelder der Schule sich für partizipative Prozesse öffnen lassen und welche schul-konzeptionellen Voraussetzungen damit verbunden sind. Nachfolgend sollen beispielhaft solche Möglichkeiten aufgezeigt werden, die die Bedeutung der Schülerpartizipation in Blick auf eine Steigerung von Lern- und Schulqualität hervorheben.

Individualisierung und Projektlernen – ein gangbarer Weg!

Individualisierung als Antwort auf lern- und lebensbiographische Varianz und Gemeinsamkeit zugleich setzt bekanntermaßen eine Neuorganisation von Lehren und Lernen voraus. Dies betrifft zunächst den Umgang mit den räumlichen Bedingungen einer Schule und ihrer Nutzung. Nicht zuletzt die aktuell umfassend zu gestaltende Herausforderung der Inklusion verlangt nach einer neuen Korrespondenz von Raum und Pädagogik. In dieser Perspektive rücken die Aktivitäten, Entwicklungs- und Tätigkeitsbedürfnisse der gesamten Schulgemeinde in den Blick. Die Schule als Lern- und Lebensort im Ganztag braucht dann neben zugänglichen Materialien, Modellen, Medien und verständlichen Ordnungssystemen vor allem Gelegenheit für die mehr selbstverantwortete Lernarbeit, aber auch für Bewegung, Entspannung, Kommunikation und Begegnung. Die vielerorts schon entstandenen Foren für Schülerparlamente und eigeninitiative Arbeitsgemeinschaften, funktionale Teamräume für Lehrkräfte, aber auch Selbstlernzentren, Werkstätten, Forschungslabore, künstlerische Ateliers, Bühnen und Bibliotheken geben Zeugnis eines neuen Verständnisses von Kompetenzerwerb und Wissen, das immer auch den toleranzförderlichen Blick auf das Miteinander und die Beteiligung aller einbezieht. Wichtig ist zudem die Art und Weise, wie sich Schule auch für ihr gesellschaftliches sowie politisches Umfeld öffnet. Sie kann ein regionales Begegnungs- und Kulturzentrum werden und damit einer demokratischen Öffentlichkeit Zugang gewähren. Sie kann damit dann ihren beispielhaften Charakter als Einrichtung der Vielfalt und Verständigung und damit als Ort gelebter Demokratie stärken.

Dies zeigt sich auch dran, wie profiliert sowie ausgewiesen – und damit pädagogisch gewürdigt – individuelle Lern- und Studienzeiten sowie Projekte im Stundenplan sind. Auch diese sind Ausdruck eines veränderten Umgangs mit Heterogenität und fachlichem Lernen. In der zunehmenden Bereithaltung stark fächerintegrierender Formate mit passfähigen Aufgaben und vielfältigen Handlungsoptionen wird ein Verständnis von Lernen sichtbar, das curriculare Vernetzungen zum Verständnis der Welt nutzen, Kreativität und besondere Talente herausfordern und Erfahrungswissen stärken will. Der allein lehrergelenkte Unterricht wird damit überwunden zu Gunsten eines lehrer- wie schülerseitig verlässlichen Arbeitsbündnis, das – in exemplarischer Manier bei guten demokratiepädagogischen Projekten – ein intergenerativ Lösen

aktueller Herausforderungen und Schlüsselthemen der Gegenwart ermöglicht.

Schülerinnen und Schüler wirken dann aktiv an der Planung ihres Lernens mit, an Zielen und den zu ihrer Erreichung notwendigen Wegen, die sie transparent und kompetenzausweisend z. B. in Lernlandkarten, aber auch in Lerntagebüchern, Logbüchern und Portfolios ausweisen. (Beutel/Beutel 2010) Damit wird ein wichtiger Teil der Dokumentation des Lernens in die Pflicht und Gewissenhaftigkeit der Schülerinnen und Schüler gelegt. Doch nicht nur das. Indem damit zeitnahe Vergegenwärtigung, dialogische Reflexion und Auswertung mittels regelmäßigen Bilanz- und Zielgesprächen verbunden wird, kann Verantwortungsübernahme zur Erkenntnis eigener Wirksamkeit werden: „Wenn (die Schülerinnen und Schüler) die Möglichkeit haben, ihr Lernen und ihre Leistungen immer wieder selbst zu betrachten, und wenn sie die Erfahrung machen, dass ihre Anstrengung gefragt ist und ihre Fortschritte anerkannt und gefördert werden, dann kann es ihnen auch gelingen, aus einer realistischen, aber zugleich zuversichtlichen und optimistischen Einschätzung eigener Möglichkeiten Selbstvertrauen zu entwickeln.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 18)

Partizipation und demokratische Erfahrung führen zur Schule der Gegenwart

Nach wie vor ist auf den ersten Blick die Demokratisierung der Schule und die Stärkung von Partizipation und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler für das schulische Geschehen insgesamt, vor allem aber auch für das eigene Lernen, nicht wirklich das zentrale Thema aktueller Schulentwicklungsdebatten. Zu sehr ist in der Pädagogik bis heute mental tief verankert, dass Verantwortungsteilung auch mit der Begrenzung von Gestaltungsmacht bei der professionellen Pädagogik und letztlich auch bei der staatlichen Schulaufsicht einhergeht. Dabei weiß die Pädagogik in Wissenschaft und Praxis, dass eine Verbesserung der schulischen Alltagsverhältnisse und der schulischen Erträge sowohl auf Systemebene als auch in der Schule im Einzelfall nur mit einer solchen demokratisch geteilten und verteilten Form der Verantwortung zu erreichen ist. Eine Schule der Partizipation wird deshalb mittelfristig zu besseren Ergebnissen führen, weil die beteiligten Schülerinnen und Schüler das Ergebnis als Ausdruck ihres mit- oder gar selbstverantworteten Lernens verstehen können. Eine solche Schule wird auch viel weniger über Unterrichtsstörungen klagen und nachdenken müssen, als dies die verbreitete klassische Unterrichtsschule tun muss oder wenigstens tun müsste. Eine solche Schule kann zudem offener und besser mit Formen der individuellen und gruppenbezogenen Ausgrenzung – mit Mobbing, das heute zu einem breiten und großen Faktor der Störung von Lernen und Leben in der Schule geworden ist – umgehen.

Insgesamt kommen wir nicht umhin, Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu stärken und die Schule demokratisch zu entwickeln. Zwei Haupthindernisse werden wir dabei überwinden müssen, die zugleich in der eigenen Erfahrung auch der professionell in der Schule handelnden Pädagogenschaft begründet sind. Die meisten von uns kennen die Schule der Demokratie nicht aus eigener Erfahrung als Schüler bzw. Schülerin. Und wir müssen konzedieren, dass die Schule als Institution sowohl in ihrer geschichtlichen Herkunft als auch in ihrer gegenwärtigen Verfassung als eine Institution der Exekutive, der Verwaltung per se nicht von sich aus demokratisch gehaltvoll sein kann. Umso mehr kommt es darauf an, dass wir sie im Alltag partizipativ anreichern und als demokratischen Erfahrungsraum stärken.

aus: Pädagogisches Landesinstitut Rheinlandpfalz (Hrsg.): Pädagogik-Leben 1. Speyer 2014, S. 7-10.

Literatur

Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hrsg.) (2010): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H. (2012): Demokratiepädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 17-38.

Beutel, W./Fauser, P.: (Hrsg.) (2013): Demokratie erfahren. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim/Basel: Beltz.

Edelstein, W.: Dank des Preisträgers. In: Theodor Heuss Stiftung (Hrsg.) (2013): Bildung – Teilhabe – lebendige Demokratie. Verleihung des 47. Theodor Heuss Preises. Stuttgart, S. 21-25.

Fauser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland (Der Deutsche Schulpreis 2006). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Reinhardt, V. (2009): Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2009, S. 127-150.

Schwarz, J./Schratz, M. (2012): Demokratisierung in der LehrerInnenbildung: Portfolioarbeit und ihr Potenzial. In: Journal für LehrerInnenbildung 2012, S. 41-46.

Kurt Edler

Lust auf Verantwortung

Beteiligung ist ein schwieriges Wort. Wir sollten es nicht benutzen ohne zu erklären, was wir meinen. Gemeint sein kann die Möglichkeit der Mitentscheidung, also ein Stück Macht. Gemeint sein kann aber auch die bloße Einbezogenheit, zum Beispiel durch die Transparenz eines Verfahrens, auf das mir – wenn auch selber außen stehend – ein Blick gewährt wird. Und gemeint sein können alle Stufen dazwischen. Schulforscher und Demokratietheoretiker haben dazu ganze Modelle entwickelt und unterscheiden Grade der Partizipation[1], echte und unechte Beteiligung.

Die neue Demokratie

Unsere Demokratie ist heute nicht die gleiche wie Ende der achtziger Jahre. Das Bedürfnis nach Mitentscheidung hat sich in vielerlei Hinsicht Bahn gebrochen. Die Gesellschaft der aufgeklärten Republik ist mit dem Staat in einen Wettstreit getreten. „Demokratische Legitimität" ist heute nicht mehr so leicht zu behaupten wie vordem. Staat und Parteien sehen sich ständig der Kritik einer selbstbewussten Öffentlichkeit ausgesetzt; Gegenöffentlichkeiten bilden sich sehr viel leichter heraus. Was politisch richtig, was moralisch gerechtfertigt ist, ist viel umstrittener als früher[2]. Die Internetgesellschaft erschwert dabei die Monopolisierung der Meinungsbildung und öffnet der Einmischung vom privaten Gerät aus beträchtliche Möglichkeiten.

So erschien Partizipation noch vor zehn, fünfzehn Jahren als Inbegriff einer neuen demokratischen Epoche. Große Mitspieler wie z.B. die Bertelsmann-Stiftung und das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement, jedoch auch eine Unzahl kleiner, äußerst wirksamer Akteure sorgten für ein Umdenken. Kinderrechts- und Mitwirkungs-Profis halfen dabei. Informationsfreiheit und plebiszitäre Formen der Beteiligung fanden ihren Eingang in Landesgesetze, Kommunalverfassungen und Parteistatuten. Die reine Zuschauerdemokratie der frühen Bundesrepublik galt immer mehr als ein bloß paternalistisches Vorstadium zu einer wirklichen Demokratie. Was eine gute Demokratie ist, ist eine Frage, die sich heute an weitaus anspruchsvolleren Qualitätskriterien bemisst als früher.

Partizipation ist dabei eine, aber nicht die einzige Form des demokratischen Handelns. Kritik, Protest, Polemik, Streit, Mobilisierung, Parteiung, Kandidatur und Wettbewerb sind andere elementare Formen. Sie alle zusammen unter „Partizipation" zu fassen, tut der Sache keinen Gefallen, und dem Begriff auch nicht. Es macht ihn unscharf. Im permanenten Widerstreit der Werte und Interessen, der eben nur in der Demokratie ausgetragen werden kann, verliert der Begriff Partizipation noch aus einem anderen Grunde etwas von seinem ursprünglichen Glanz. Mächtige Gruppen der Gesellschaft betreten neben den Parteien die politische Bühne und schicken sich an, partikulare Interessen gegen die in der parlamentarischen Vertretung verkörperte Allgemeinheit durchzusetzen. Sind sie erfolgreich, tritt[3] eine Ernüchterung derjenigen ein, die die gesteigerte Bürgerpartizipation mit einem „Volksabstimmungsgesetz" installiert hatten. Sind sie, wie bei Stuttgart 21, als bürgerliche Protestbewegung letztlich unterlegen, so kehrt auch damit die selbstorganisierte Partizipation auf den Teppich der politischen Realitäten zurück[4].

Kommt die Schule mit?

Wie auch immer wir das Verhältnis zwischen Parlament und Plebiszit austarieren, eines ist klar: Es gibt kein Zurück zu den alten Verhältnissen. Der kritische Blick richtet sich hierbei nicht nur auf das Zentrum der Willensbildung, das Parlament, sondern genauso auf jene Einrichtung, die den Auftrag und Anspruch hat, alle Kinder und Jugendlichen zu einer demokratischen Verantwortungsübernahme zu erziehen: die Schule.

In ihren Schulgesetzen formulieren die Bundesländer diesen Auftrag und Anspruch aus – in jeweils verschiedener Weise. Das steht ganz am Anfang, in der Regel in § 1, und liest sich meistens gar nicht so schlecht. Schauen wir dann aber die folgenden Paragraphen über die Struktur des Schulwesens und seine verfassten Organe an, tut sich ein sonderbarer Widerspruch auf. Uns stellen sich dann Fragen wie:

- *Kann die Schülerin, kann der Schüler jene demokratischen Handlungskompetenzen, die das Schulgesetz hochhält, in der gegebenen Schulstruktur überhaupt erwerben?*

- *Definiert das jeweilige Schulgesetz die Schule als einen nicht nur formal demokratischen, sondern demokratieförderlichen Raum, an dem Demokratie erlebt und gelebt werden kann?*

- *Ist es auf ein Erblühen der schulischen Demokratie ausgerichtet und auf eine Verantwortungsübernahme seiner Träger für eine Engagement-Förderung an der Schule?*

Leider lassen sich diese Fragen nur verneinen. Landauf, landab klagen Schülervertreter und Schülertrainer darüber, wie sehr die bundesdeutsche Schülermitwirkung in einer Agonie liegt. Bei den Elternvertretungen sieht es in aller Regel kaum besser aus. Von einer florierenden Demokratie kann an den meisten Schulen kaum die Rede sein. Oft wird händeringend nach Freiwilligen gesucht. Nach langem Zureden lässt sich jemand breitschlagen. Eine echte Wahl zwischen mehreren Bewerbungen ist meistens nicht möglich. Schülerpartizipation hat oft den Charme eines kahlen Raums, der vom Hausherrn mit den Worten übergeben wird: „Macht es euch gemütlich." An der Türschwelle stehen ratlos die Demokratinnen und Demokraten von morgen.

Die Bundesrepublik Deutschland hat als Mitglied des Europarats eine Charta für Demokratie- und Menschenrechtserziehung unterzeichnet, in deren drittem Teil es unter der Überschrift „Democratic Governance" heißt:

„Die Mitgliedstaaten sollten demokratische Führung in allen Bildungsinstitutionen nicht nur als eine wünschbare und nutzbringende Führungsmethode per se fördern, sondern auch als ein praktisches Mittel, um Demokratie und Respekt vor den Menschenrechten zu lernen und zu erleben. Sie sollten, mit den geeigneten Mitteln, die aktive Beteiligung der Lernenden, des Bildungspersonals und der verschiedenen Interessenvertreter, einschliesslich der Eltern, an der Führung der Bildungsinstitutionen ermutigen und begünstigen." [5]

Diese Selbstverpflichtung hat sich in deutschen Schulgesetzen bisher nicht niedergeschlagen, und in der Praxis der Schulen wird sie nur wenig umgesetzt.

Warum ist der Raum so kahl?

Die Gründe sind vielfältig. Die deutsche Schule ist immer noch eher eine Beamten- als eine Bürgerschule. Die Entscheidungsbefugnisse der Gremien sind begrenzt. Schulleitungen und Schulaufsichten können den ihnen nicht genehmen Voten widersprechen. Oft steht über einem Ausschuss mit gleichen Anteilen von Schülern, Eltern und Lehr-

kräften eine Gesamtkonferenz mit einem erdrückenden Gewicht des Beamtenkörpers. Ungesund ist auch die Verquickung von Personalversammlung und pädagogischer Dienstkonferenz in einer sog. Lehrerkonferenz. Solch eine Konstruktion ist nur dazu angetan, dass eine Rollenklarheit auf Seiten der Lehrkräfte verhindert wird. Kinder und Jugendliche, die solch einem Konstrukt als Schülervertretung zugeordnet sind, werden das Gefühl nicht los, immer nur am Katzentisch zu sitzen. So kann eine Lust auf Verantwortungsübernahme kaum entstehen.

Ein anderer Grund für die Unattraktivität schulischer Mitwirkung liegt in der Verwechslung von Politik und Verwaltung. Die zitierte Europarats-Charta spricht von „Governance" und meint damit gewiss nicht die Übernahme unbedeutender Tätigkeiten zur Flankierung der Schulverwaltung. Das schwer zu übersetzende Wort liegt in seiner Bedeutung irgendwo zwischen Führung, Leitung und Gestaltung. Kluge Schulleitungen haben die Notwendigkeit natürlich längst erkannt, die Kinder und Jugendlichen an der Planung und Umsetzung wesentlicher Angelegenheiten zu beteiligen. Es ist ja auch gar nicht verboten, sie ins Rektorenzimmer zu bitten und in heiklen Dingen um Rat zu fragen oder mit ihnen Szenarien eines Entwicklungsschrittes vorzubesprechen. Sogar das gesamte Jahresprogramm kann mit der Schülerschaft gemeinsam entworfen werden[6].

Diese spürt letztlich genau, ob sie von der Schule ernst genommen wird – als diejenige Seite, der die Schule mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu dienen hat. Während Bildungswissenschaft und Schulinspektionen längst erkannt haben, dass Schülerinnen und Schüler Auskunft über die Qualität von Schule und Unterricht geben können, hat sich diese Kompetenzvermutung noch lange nicht an jeder Schule herumgesprochen. So bleiben entscheidende Entwicklungsressourcen ungenutzt. Eine junge Generation, die in der oben skizzierten gesellschaftlichen Gegenwart lebt, wird daher eher mitleidig auf eine Institution blicken, die sich unterhalb der Standards alltagsweltlicher Beteiligung bewegt. Demokratisch bewusste Jugendliche entscheiden sich dann oft dafür, sich andernorts zu engagieren, und richten sich in einer inneren, „coolen" Distanz zu ihrer eigenen Schule ein.

Engagement und Sinnfindung

Ob es sich lohnt, sich an seiner eigenen Schule zu engagieren, ist also eine Frage, die in abwägender Betrachtung differenziert beantwortet werden kann. Eine Schule, die das Nicht-Engagement Jugendlicher als Desinteresse denunziert, erliegt vielleicht nur einem unprofessionellen generationsbedingten Vorurteil oder aber ihrer déformation professionnelle, weil sie sich zu sehr angewöhnt hat, den Menschen auf den Schüler zu reduzieren. Zur Demokratie gehört, dass der junge Mensch die Frage: „Will ich mich *hier* engagieren?" frei beantworten darf. Zum pädagogischen Verhältnis gehört, dass ich mich an einer Institution nicht gemeinsam mit Erwachsenen abarbeite, die mir im Unterrichtsalltag unfreundlich oder herablassend begegnen. Das heißt: Bevor es zum demokratischen Zusammenwirken kommt, muss erst einmal „die Chemie stimmen".

Wertschätzung, Respekt, die Bereitschaft, „auf Augenhöhe" zu kommunizieren – das sind auf der Seite der Pädagogik und des Schulmanagements die unerlässlichen Voraussetzungen dafür, dass sich auf Schülerseite eine Freude an der Mitsprache und Mitgestaltung entwickeln kann. Eine unfreundliche Schule, in der sich die Schülerschaft dennoch begeistert engagiert, können wir uns eigentlich nur in revolutionären Zeiten vorstellen – aber dann in einer Konfrontation, die eher den Regeln des politischen Kampfes folgt und in der das Porzellan des gepflegten Diskurses bereits in Trümmern liegt.

„Stellt euch vor“, habe ich meine Klassen manchmal gefragt, „eure Schule wäre aus Lego, und ihr könntet sie Stein für Stein auseinandernehmen. Würdet ihr sie hinterher genauso wieder zusammensetzen wie sie vorher war?“ Das Schmunzeln meiner jungen Zuhörerinnen und Zuhörer entsprang unter anderem der schlagartigen Erkenntnis, sich schon viel zu sehr an das Bestehende gewöhnt zu haben. Und in der Tat: Der Schüler ist ein Teil des Problems. Deswegen heißt er ja auch so. Er ähnelt darin dem passiven Bewohner der europäischen Landstriche, für den Politik eine naturhafte Unveränderlichkeit hat. Was diesem fehlt, um in die politische Sphäre eintreten zu können, ist ein persönlicher Staats-Entwurf im Kopf, gewissermaßen eine innere Republik. Ähnliches lässt sich für Schülerinnen und Schüler sagen. Ohne eine Schul-Idee fehlt dem Engagement der Treibstoff. Hunderttausende von Klassen- und Schulsprecher(inne)n kennen die spezifische Langeweile einer Sitzung, die von einer banalen Tagesordnung bestimmt wird. Die Kernfrage ist also nicht: Will ich mich engagieren? Sondern sie lautet: *Wofür* will ich mich engagieren? Dies ist die Frage nach dem Sinn.

Politische Inklusion

Die Metapher des kahlen Raums ist daher auch für alle, die „Schule halten“, eine demokratische Herausforderung. Wenn sie ihr Schulgesetz und ihre Bildungspläne ernst nehmen, müssen sie ihre Verantwortung dafür erkennen, dass sich in der Schulgemeinschaft ein demokratischer Diskurs entwickelt. Ohne ihn speisen sich in die Gremientagesordnungen nicht die Fragen ein, die alle bewegen. Ohne sie interessierende, werthaltige Grundfragen jedoch sind junge Menschen nicht bereit, sich auf „physischen“ Treffen unter womöglich ergonomisch ungünstigen Bedingungen einzufinden. Wenn die Schulpädagogik also Verantwortung für die politische Inklusion übernehmen will, muss sie jenseits des (notwendigen) Gremien-Kleinkleins eine geistige Atmosphäre erzeugen, die aufregt und zum Mitreden animiert. Dabei liegt die demokratische Kultur der Schule keineswegs nur in der Zuständigkeit der Politik-Fachschaft (obwohl man auf den verwegenen Gedanken kommen könnte, dass diese eine besondere Verpflichtung zur Entwicklung der Schuldemokratie hat). Gerade die hier angedeuteten Entwicklungsziele können in informellen, gemischten Schüler-Lehrer-Runden erarbeitet werden, in denen sich die Beteiligten ohne die Dazwischenkunft eines Bewertungsverhältnisses begegnen.

In den Bundesländern kann der Gesetzgeber die Tristesse der Schuldemokratie überwinden helfen, wenn er bei der nächsten Schulgesetz-Erneuerung die Verpflichtung der Schulen zur Qualitätsentwicklung um die Dimension der Demokratiequalität ergänzt. Wie das unterhalb der Gesetzesebene aussehen könnte, haben die Verfasser/innen eines Merkmalskatalogs dargelegt, der in Zusammenarbeit von fünf Lehrerbildungsinstituten und zwei Nichtregierungsorganisationen entstanden ist[7].

Inklusion ist viel politischer, als sie im schulpädagogischen Mainstream diskutiert wird. Kennen wir nicht alle jenen pubertierenden jungen Menschen, der unglücklich, lethargisch und depressiv hinter seinem Tisch sitzt und sich danach sehnt, dass endlich der Schultag vorbei ist? Was erleben wir da? Langeweile? Ich bestreite das. Ihn drücken die großen Fragen, was aus ihm werden soll und wozu er überhaupt dort sitzt. Ich behaupte: Er ist unterfordert. Die Unterrichtsinhalte erreichen ihn nicht. Die Schule funkt noch nicht auf seiner Wellenlänge. Sie interessiert sich nicht für das, was sein Credo sein könnte. In Wirklichkeit steckt er voller schwerer, sinnfälliger Gedanken. Langeweile? Manchmal habe ich meine Klassen mit der folgenden These provoziert: „Es heißt nicht: ‚Ich langweile mich.‘ Es heißt: ‚Ich bin langweilig.‘“ Über den heiteren Protest gegen diese These lässt sich der Weg bahnen zu den wirklichen Sinnfragen.

Ohne jedoch die Frage nach dem Sinn zu klären, kann die Schule kaum darauf hoffen, dass sich ein Bedürfnis nach aktiver Mitwirkung und Mitgestaltung entwickelt.

aus: PÄDAGOGIK 11/2014, Seite 10-13, Belz-Verlag: Weinheim 2014

Endnoten

1. Abs, Hermann Josef: Der Partizipationswürfel – Ein Modell zur Begleitung und Beobachtung demokratiepädagogischer Praxis. http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf
2. Rosanvallon, Pierre: Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit – Reflexivität – Nähe. Bonn (bpb) 2013.
3. Wie in Hamburg am 18. 07.2010 beim Volksentscheid gegen das längere gemeinsame Lernen in einer Primarschule von Klasse 1 bis 6.
4. Dass wir heute vielleicht etwas verhaltener auf die Entfesselung der Volkskräfte blicken als noch vor zehn Jahren, liegt auch an den überwiegend negativen Verlaufsformen des Arabischen Frühlings.
5. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights (2010), Section III-8, dt. Übers.
6. So veranstaltet die Mittelschule in Niederwiesa bei Chemnitz alljährlich am Schuljahrsende eine sog. G4-Konferenz, wo die großen vier Mitwirkungsparteien (Schüler, Eltern, Lehrer und Schulpartner) das neue Schuljahr planen. Aus der Schülerschaft werden die Engagiertesten ausgewählt, um daran teilnehmen zu dürfen.
7. Merkmale demokratiepädagogischer Schulen: Ein Katalog. 2. Aufl. Hamburg 2011.

DeGeDe

Magdeburger Manifest

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

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

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

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

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

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

6. Demokratie lernen und Demokratie leben gehören zusammen: In demokratischen Verhältnissen aufzuwachsen und respektvollen Umgang als selbstverständlich zu erfahren, bildet die vielleicht wichtigste Grundlage für die Herausbildung belastbarer demokratischer Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Die Entwicklung demokratischer Handlungs-

kompetenz erfordert darüber hinaus Wissen über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge.

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

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

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

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

DeGeDe, www.degede.de, 2005, Berlin.
Das Maifest wurde in der Gründungsversammlung von den Gründungsmitgliedern der DeGeDe verabschiedet.

Demokratiepädagogik in der Einwanderungsgesellschaft

Arbeitspapier des DeGeDe-Arbeitskreises: Schule in der Einwanderungsgesellschaft 2011

„Demokratie ist eine Gemeinschaft, die ihre Zukunft miteinander gestaltet." (Heribert Prantl in der SZ vom 10.07.2006)

Die deutsche Gesellschaft ist eine Einwanderungsgesellschaft. Viele Menschen mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, sprachlichen Bezügen, unterschiedlichen Geschlechts, Alters, aus verschiedenen Herkunftsregionen und -ländern betrachten Deutschland als ihren Lebensmittelpunkt. Viele Menschen in dieser Gesellschaft sind jedoch von der Demokratie und damit von der gemeinsamen Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft ausgeschlossen. Aus verschiedenen Gründen können sie nicht an der Demokratie, am sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Leben teilnehmen. Manche besitzen nicht die deutsche oder eine EUStaatsbürgerschaft, so dass ihnen selbst das kommunale Wahlrecht in Deutschland verwehrt bleibt, oder sie werden aufgrund von Herkunft, Religion, Sprache oder Hautfarbe auf dem Wohnungs-, Arbeitsmarkt oder in der Schule diskriminiert[1]

Zwar gibt es gesetzliche Grundlagen, die Teilhabe und Teilnahme an der demokratischen Gemeinschaft sichern. Art. 3 des Grundgesetzes, der so genannte Gleichheitsgrundsatz, stellt gesetzlich sicher, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind und niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, Rasse[2], Sprache, Heimat, Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Ebenso hat Deutschland die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte unterzeichnet. Art. 1 besagt, dass „[a]lle Menschen ... frei und gleich an Würde und Rechten geboren" sind.

Im Jahr 2006 trat außerdem in Deutschland das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Kraft mit dem „Ziel ..., Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen." (Art. 1 AGG). Es stellt die konkrete gesetzliche Grundlage bereit, sich bei Diskriminierungserfahrungen nun auch rechtlich wirksam wehren zu können.

Diese rechtlichen Grundlagen reichen jedoch nicht aus, die Gleichheit und Gleichbehandlung der Menschen zu gewährleisten. Die Realität der demokratischen Einwanderungsgesellschaft in Deutschland sieht anders aus und es ist eine gesamtgesellschaftliche und nie abgeschlossene Aufgabe, Gleichheit und Gleichbehandlung herzustellen. In Gesellschaften, so auch in Deutschland, werden anhand bestimmter Kriterien (z. B. Staatsbürgerschaft, ethnische Herkunft, Sprache, Hautfarbe, Religion usw.) Differenzlinien. Entlang dieser Differenzlinien entstehen Machtgefälle: „Die Unterscheidung von Menschen und ihre Einteilung in materiell und symbolisch hierarchisch geordnete Gruppen sind dabei verbunden mit Bildern über diese sozialen Gruppen und der Zuschreibung von Eigenschaften und Wesensmerk-

malen, welche als quasi natürlich vorgestellt werden. Diese Konstruktionen wirken als ‚Platzanweiser' und legen damit in einem nicht deterministischen Sinne die Position sozialer Gruppen und Einzelner in einer sich so etablierenden Ordnung nahe.

Rassismus ist also immer mit Machtverhältnissen, dem Zugang zu Ressourcen und sich unterscheidenden Möglichkeitsräumen verbunden und dient als „Legitimationslegende" der Rechtfertigung der hegemonialen Struktur und den daraus hervorgehenden Praxen des Ausschlusses und der Ungleichbehandlung"(Mecheril/Melter 2009: 16).[3]

Die Ziehung von Differenzlinien und ihre Auswirkungen sind also einer gesellschaftlichen Dynamik im Spannungsfeld von Mehrheit und Minderheiten geschuldet, der die Gesellschaft selbst durch Aufgeklärtheit und Selbstreflexion entgegenwirken muss. Die Verweigerung von Teilhabemöglichkeiten und damit verbundene Diskriminierung findet sowohl auf individueller Ebene, als Beleidigung, Zurücksetzung oder Ungleichbehandlung einer Person, als auch auf institutioneller Ebene[4], z. B. durch Ausübung von diskriminierenden Routinen und Verfahrensweisen innerhalb einer Institution statt.

Die historisch seit der europäischen Kolonialzeit im gesellschaftlichen Diskurs verankerten und in institutionellem wie individuellem Verhalten sich äußernden diskriminierenden Kategorien schaffen und reproduzieren vielfältige Zugangsbarrieren, die verhindern, dass alle Mitglieder unserer Gesellschaft gleichermaßen an den gesellschaftlichen Entscheidungen und Ressourcen partizipieren können. Besonders prekär ist die Situation in Deutschland lediglich „geduldeter" Menschen. Sie werden in doppelter Weise benachteiligt, da sie dauerhaft von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen bleiben, ohne eine Perspektive, dies ändern zu können. Dasselbe gilt für in die Illegalität gedrängte Menschen.

Drei Dimensionen[5] von Demokratie – Anspruch und Wirklichkeit in der Einwanderungsgesellschaft

Konzeptionell kann das Verständnis von Demokratie in drei Dimensionen aufgefächert werden (vgl. Himmelmann 2004), die zusammen die Qualität einer funktionierenden Demokratie ausmachen: Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform.

Demokratie als Herrschaftsform: Mit der Dimension der Demokratie als Herrschaftsform ist die „Staatlichkeit der Demokratie" angesprochen. Diese Dimension bezieht sich auf die Demokratie als institutionalisierte Form der Volkssouveränität: dazu zählt das System der repräsentativen Demokratie mit den Wahlen der parlamentarischen Vertretung, dem Parlament, der Gewaltenteilung und dem Rechtsstaat. Voraussetzungen für das Funktionieren der Demokratie als Herrschaftsform sind politische Gleichheit und politische Beteiligungsrechte für alle Bürger/innen.

Demokratie als Gesellschaftsform: Die Dimension der Demokratie als Gesellschaftsform bezieht sich auf die Verankerung der Demokratie im Herzen der Gesellschaft, d. h. die Verankerung und Weitergabe demokratischer Prinzipien im gesellschaftlichen Leben und in Institutionen, ohne die eine Demokratie nicht möglich wäre. Dazu gehören eine starke Zivilgesellschaft mit einem breiten bürgerschaftlichen Engagement, eine Gesellschaft, in der Pluralismus und soziale Differenz Raum haben, Konflikte friedlich geregelt werden und wirtschaftlicher Wettbewerb unter fairen Bedingungen stattfinden kann.

Demokratie als Lebensform: Die Dimension der Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Kultur des alltäglichen sozialen Zusammenlebens in der Gesellschaft, auf die individuellen sozialmoralischen Grundlagen der Demokratie. Hier geht

es um gelebte Demokratie, Toleranz, Solidarität und Selbstorganisation in zwischenmenschlichen Beziehungen.

Betrachtet man die Realität der demokratischen Einwanderungsgesellschaft Deutschlands, können für alle drei Dimensionen Zustände beschrieben werden, die verändert werden müssen und an denen eine Demokratiepädagogik in der Einwanderungsgesellschaft ansetzen muss:

In der Dimension der *Demokratie als Herrschaftsform* lassen sich strukturelle Diskriminierungen sowie Verletzungen der Menschenrechte innerhalb des politischen Systems ausmachen. Beispiel: Seit dem 1993 in Kraft getretenen Vertrag von Maastricht werden im kommunalen Wahlrecht Bürger/innen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in zwei Gruppen mit unterschiedlichen Rechten unterteilt: EU- Bürger/innen und so genannte Drittstaaten-Angehörige. Während EU-Bürger/innen ihr kommunales Wahlrecht passiv und in weiten Teilen auch aktiv ausüben dürfen, haben die übrigen Bürger/innen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit keinerlei kommunales Wahlrecht. Dies ist in verschiedenen Ländern der EU (wie Schweden, Dänemark und Irland) anders.

In der Dimension der *Demokratie als Gesellschaftsform* sind Ungleichbehandlung und Ungleichheit sichtbar in Machtverhältnissen innerhalb der Gesellschaft und damit verbundenen Privilegien für einzelne Gruppen. Die Mechanismen von Diskriminierung wirken auf institutioneller und gesellschaftlicher/kultureller Ebene. Beispiele: Seit Jahrzehnten werden nicht-deutsche Arbeitnehmer/innen durch die Beschäftigungsverfahrensverordnung auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt; Migrant/innen werden von Wohnungsgesellschaften Wohnungen verweigert mit dem Argument, im Gebiet wohnten schon zu viele Migrant/innen; es besteht eine schlechtere Versorgung von Migrant/innen im Gesundheitssystem, weil professionelle Übersetzungsdienste vorenthalten werden; ein Bundesland verweigert illegalisierten Kindern das Grundrecht auf Bildung; die strukturelle Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, die u. a. PISA aufgezeigt hat usw.

In der Dimension der *Demokratie als Lebensform* zeigen sich Ungleichbehandlung, und Ungleichwertigkeit in existierenden individuellen Vorurteilen und interaktionaler Diskriminierung.

All diese Realitäten zeigen, dass die Demokratie in der Einwanderungsgesellschaft keine Selbstverständlichkeit ist, sondern ein stetes Bemühen von Individuen, Gesellschaft, Institutionen und Politik verlangt, sich für Gleichheit, Gleichwertigkeit, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit einzusetzen und die beschriebenen Zustände zu ändern.

Schlussfolgerungen für eine Demokratiepädagogik in der Einwanderungsgesellschaft

Eine Demokratiepädagogik in der Einwanderungsgesellschaft muss dafür an den oben beschriebenen Realitäten in allen drei Dimensionen von Demokratie ansetzen. Hauptziel dieser Demokratiepädagogik ist es, auf eine auf den allgemeinen Menschenrechten und dem Grundgesetz basierende demokratische Einwanderungsgesellschaft hinzuarbeiten, die partizipativ, inklusiv und diskriminierungsfrei ist.

Neben der Schule und dem Bildungssystem sind auch die Zivilgesellschaft und die öffentlichen Räume der Bürgergesellschaft Fokus dieser demokratiepädagogischen Bemühungen.

Eine Demokratiepädagogik in und für die Einwanderungsgesellschaft umfasst dabei sowohl, Kompetenzen von Individuen zu entwickeln, aber auch – und genauso stark – die institutionelle und systemische Ebene zu bearbeiten, z. B. in Form von Schulentwicklung und Schulkulturentwicklung.

Individuelle Kompetenzentwicklung[6]

Auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform:

- Entwicklung von differenzierter und aufgeklärter Urteilsbildung und Entscheidungsfindung, insbesondere im Kontext von Diskussions-, Entscheidungsund Verteilungsprozessen der Einwanderungsgesellschaft,
- Aneignung von Wissen und Kenntnissen als Grundlage solch einer Urteilsbildung und Entscheidungsfindung,
- Entwicklung von Analysefähigkeit, um strukturelle Diskriminierungen und Verletzungen der Menschenrechte innerhalb des politischen Systems benennen und daraus Konsequenzen ableiten zu können,
- Kennenlernen von Formen und Funktionsweisen des Menschenrechtsschutzes und der Antidiskriminierungsgesetzgebung,
- Wissen über Möglichkeiten, sich für den Menschenrechtsschutz und die Einhaltung der Antidiskriminierungsgesetzgebung einzusetzen.

Auf der Ebene der Demokratie als Gesellschaftsform:

- Vermittlung von Kenntnissen und Bereitschaft, sich für eine partizipative, inklusive und diskriminierungsfreie Gesellschaftsform zu engagieren und sie aktiv durch eigene Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten,
- Analysefähigkeit, um bestehende Machtverhältnisse innerhalb der Einwanderungsgesellschaft identifizieren zu können,
- Wissen und Analysefähigkeit um Mechanismen von Diskriminierung in der Gesellschaft aufzudecken

Auf der Ebene der Demokratie als Lebensform:

- Entwicklung von Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft,
- Entwicklung eines Bewusstseins für eigene Vorurteile,
- Entwicklung von Reflexionsfähigkeit über Vorurteile und Diskriminierungserfahrungen,
- Entwicklung von Reflexionsfähigkeit über eigene Deutungsmuster und die anderer sowie deren Entstehung und Konsequenzen.

Systemische / Institutionelle Entwicklung

- Interkulturelle Schulentwicklung, die institutioneller und interaktionaler Diskriminierung entgegenwirkt, sie aufdeckt und bekämpft,
- Schaffung von Gelegenheiten zum Erwerb der für ein Engagement für eine partizipative, inklusive und diskriminierungsfreie Gesellschaftsform notwendigen Kompetenzen,
- Schaffung von Gelegenheiten zum Aufbau und zur Entwicklung demokratischer Werte und Orientierungen und Einstellungen,
- Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit durch Ansätze der inklusiven Schulentwicklung (z. B. Index for Inclusion),
- Weiterentwicklung, Umsetzung und Implementierung von Verfahren demokratischer Meinungs-, Entscheidungs- und Konsensfindung in der Zivilgesellschaft, die im Kontext von Diversitäten und vor dem Hintergrund bestehender Ein- und Ausschlusslinien in der Einwanderungsgesellschaft die Teilhabe aller Akteure ermöglichen.

Ziel der Arbeit des Arbeitskreises Demokratiepädagogik in der Einwanderungsgesellschaft ist es deshalb, mit geeigneten Ansätzen auf eine partizipative, inklusive und diskriminierungsfreie Schule und Gesellschaft hinzuarbeiten. Partizipativ meint dabei, eine Beteiligungskultur zu schaffen, die im Kontext von Diversitäten und vor dem Hintergrund bestehender Ein- und Ausschlusslinien in der Einwanderungsgesellschaft eine Teilhabe aller Akteure ermöglicht. Inklusiv meint, Teilhabegerechtigkeit herzustellen und die Interessen und Bedürfnisse aller Menschen, die in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben, zu berücksichtigen. Diskriminierungsfrei meint, die Menschenrechte für alle Menschen vollständig umzusetzen, eine Praxis der Antidiskriminierung und Vorurteilsbewusstheit in der Gesellschaft zu schaffen.

DeGeDe, www.degede.de, 2009, Berlin.
Das Papier „Schule in der Einwanderungsgesellschaft" wurde in einer Arbeitsgruppe, die zwei Jahre getagt hat, erarbeitet und verabschiedet.

Endnoten

1. Vgl. Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2008). Antidiskriminierungsreport Berlin 2006-2008. Berlin.
2. Die Verwendung des Begriffs„Rasse" ist problematisch zu beurteilen, da der Begriff aus dem 18. und 19. Jahrhundert stammt und in der Geschichte Diskriminierung, Menschenrechtsverletzungen und Genozide – gerade auch in Deutschland – mit vermeintlich genetischen „Rassenunterschieden" und einer Hierarchisierung einzelner „Rassen" gerechtfertigt wurden. (vgl. dazu UNESCO-Erklärung gegen den „Rasse"-Begriff (http://www.inidia.de/rasse-begriff-unesco.htm [16.7.2009])
3. Mecheril, P./ Melter, C. (2009). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Mecheril, P./ Melter, C. (Hrsg.). Rassismuskritik. Band I. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/ Ts.
4. Institutionelle Diskriminierung bezeichnet ein kollektives Versagen einer Organisation, eines Organs, Menschen gerecht zu behandeln. Diese Diskriminierung wirkt durch Routinen, tägliche Verfahren und ist Teil eines institutionellen Habitus. Dieser existiert z. T. unbemerkt und unabhängig von der Ebene individuellen Handelns und kann nur durch eine aktive, die Mechanismen der Institution, des Organs, modifizierende Politik verändert werden (vgl. Gomolla, M. (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Waxmann).
5. Himmelmann, G. (2004). Demokratielernen – Was? Warum? Wozu?. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin: BLK-Modellprogramm Demokratie lernen & leben. Download unter: http://blkdemokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann.pdf [6.7.2009]
6. vgl. hierzu auch den Beitrag von Anne Winkelmann (2007). Demokratie-Lernen aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes. In: Europahaus Aurich (Hrsg.). Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich. (CD-Rom)

Demokratie erfahrbar machen

Selbstverständnis und Selbstdarstellung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) ist ein gemeinnütziger Verein, der demokratische Bildung und Erziehung in Schulen und anderen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche fördern will. Das Engagement des Vereins richtet sich auf die Förderung der Demokratie als Thema und als Prinzip schulischen und außerschulischen Lernens und als Ziel der Schulentwicklung. Wesentliche Aufgaben sind Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz und Verwirklichung demokratischer Lebensformen bei Kindern und Jugendlichen. Im Mittelpunkt steht dabei das Wohl jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen und seine Fähigkeit zu Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung in allen Bereichen der Gesellschaft. Entscheidende Bedeutung misst die DeGeDe, in diesem Zusammenhang, den Menschen- und Kinderrechten bei – im Bildungssystem, in der Schulkultur und im Lebensalltag.

Die DeGeDe beabsichtigt somit, einen Beitrag zur Wahrung und zur Entwicklung der Demokratie in Gesellschaft und Staat zu leisten. Demokratie hat nur Bestand und kann sich nur weiterentwickeln, wenn in der jungen Generation Interesse für das Gemeinwesen und demokratisches Engagement selbstverständlich werden. Nicht nur die Schule, alle Einrichtungen des Staates und der Gesellschaft, mit denen die junge Generation zu tun hat, haben daher die Verantwortung, sie zu demokratischer Mitwirkung zu ermutigen. Das setzt voraus, dass Staat und Gesellschaft die Rechte von Kindern und Jugendlichen respektieren, schützen und ausgestalten hilft.

Die Mitglieder der DeGeDe verbindet die Überzeugung, dass sich bürgerschaftliches Engagement nur durch frühe Erfahrungen demokratischer Lebensformen – angefangen vom Hort, Kita über Grundschule bis zur Sekundarschule und darüber hinaus – entwickeln kann. Demokratie muss für Kinder und Jugendliche durch Praxis erfahrbar sein: Das ist der Grundgedanke der Demokratiepädagogik. In der Konzentration auf dieses Ziel unterscheidet sich die DeGeDe von anderen Verbänden und Organisationen.

Berlin, Mitgliederversammlung 2009

Knüpfen eines Netzwerks

In der DeGeDe arbeiten Fachleute aus Wissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis, Verlagswesen und Bildungspolitik mit Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden zusammen. Die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe ist keine Voraussetzung für die Mitgliedschaft: Die Tätigkeit des Vereins wird durch den Erfahrungsaustausch aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern bereichert. Die korporative Mitgliedschaft von Schulen und anderen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen und –initiativen ist erwünscht.

Eintreten für Formen demokratischen Lernens

Die DeGeDe betrachtet es als ihre Aufgabe, öffentlich, insbesondere gegenüber politischen Entscheidungsträgern- und Verwaltungen, für Kinderrechte, Jugendpartizipation, die Verwirklichung von Formen demokratischen Lernens und die Entwicklung einer demokratischen Kultur in Jugendarbeit, Schulen und Kindereinrichtungen einzutreten.

Verwirklichen der UN-Kinderrechtskonvention

Maßgebend sind für die DeGeDe dabei die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen und die Selbstverpflichtung von Ländern und Kommunen zu einer demokratischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, wie sie teilweise bereits in Schulgesetzen und Verwaltungsordnungen vorgesehen ist. Das schließt Engagement gegen die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft oder ihres Aufenthaltsstatus ein. In der Einwanderungsgesellschaft hat die Demokratiepädagogik die besondere Verpflichtung, Inklusion zu fördern. Sie ist daher sensibel für alle Formen der Ungleichheit und Benachteiligung, und sie setzt sich für Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung aller Menschen ein.

Verbünden mit demokratiepädagogischen Akteuren

Die DeGeDe versteht sich als Verbündete aller Akteure, die sich für eine Pädagogik der Anerkennung, der Inklusion, Partizipation und Verantwortung engagieren und demokratisches Engagement fördern und entwickeln. Sie tritt für Bildungsgerechtigkeit ein und arbeitet konzeptionell und praktisch an der Entwicklung demokratiepädagogischer Organisationsformen und Strukturen in allen Bildungsbereichen.

Sie vermittelt gute Beispiele aus der Praxis. Sie trägt zur internationalen Zusammenarbeit an demokratiepädagogischen Vorhaben bei und unterstützt Projekte der Citizenship Education.

Arbeiten an der Schnittstelle zwischen Ökonomie, Ehrenamt und Stiftungen

Die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzenfördert die Fähigkeit zu Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung Jugendlicher im Bereich der Wirtschaft. Die DeGeDe fördert deshalb die Sektor übergreifende Zusammenarbeit zur Entwicklung und Umsetzung partizipativer- und kooperativer Formen der Arbeit. Sie arbeitet dafür mit Partnern zusammen, die an der Schnittstelle zwischen Ökonomie und Ehrenamtlichkeit innovativ tätig sind.

Prioritäten setzen in der Schul– und Unterrichtsentwicklung

Zur Verwirklichung ihrer Ziele arbeitet die DeGeDe mit Stiftungen, Bildungswerken und Sponsoren zusammen. Die DeGeDe ist Netzwerk, Forum und politischer Impulsgeber. Sie ist kein berufsständischer Fachverband und keine wirtschaftliche Interessenvereinigung.

Die Schule steht als gesellschaftliche Institution und als kinder- und jugendkulturelle Lebensumgebung im Mittelpunkt demokratischer Erziehung und Bildung. Die demokratiepädagogische Schulentwicklung ist für die DeGeDe deshalb ein besonders wichtiger Schwerpunkt.

Im Dialog mit der Kultusministerkonferenz und den Lehrerbildungseinrichtungen der Bundesländer setzt sich die DeGeDe dafür ein, dass Schülerinnen und Schüler größeren Einfluss als bisher auf die Gestaltung von Unterricht und Schulkultur gewinnen und dafür – nicht zuletzt durch Klassenrat, Aushandlungsrunden und Schülerfeedback – entsprechende Mitwirkungsgelegenheiten zur Verfügung stehen. Demokratie darf in der Schule nicht nur zitiert, sie muss gelebt werden.

Die DeGeDe unterstützt prioritär die Entwicklung des Klassenrats als verbindliches Merkmal demokratiepädagogischer Schulqualität. Wenn der Klassenrat angemessen praktiziert wird, ist er ein wesentliches Beratungs- und Aushandlungsforum, das nicht nur der basisdemokratischen Selbstregulation dient, sondern zum Träger sozialer und ökologischer Projekte und zum Medium bürgerschaftlichen Engagements werden kann.

Solche Lernarrangements setzen eine Kultur der Anerkennung, der Selbstwirksamkeit und der Verantwortungsübernahme voraus. Für viele deutsche Schulen bedeutet dies einen epochalen Umbruch – im Blick auf Schülerinnen und Schüler als Mitgestaltende, hinsichtlich der Lehrerrolle sowie im Umgang mit Differenzen und Konflikten.

Brücken schlagen zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik

Nicht nur Lehrende und Lernende, die gesamte Organisation der Schule muss dialog- und konfliktfähig werden; und nur, wenn sie dies wird, ist sie friedensfähig in einer stetsheterogener werdenden gesellschaftlichen Umwelt. Demokratiepädagogik ist eine Aufgabe der gesamten Schule.

Prioritäten setzen in der Schul– und Unterrichtsentwicklung

Eine demokratische Schule kann die Demokratieerziehung nicht einem einzelnen Fach als Aufgabe zuweisen: Sie muss sie zu einer Angelegenheit für alle machen. Das stellt die politische Bildung keineswegs in Frage. Politikdidaktik und Demokratieerziehung ergänzen sich gegenseitig. Als Ziel der Unterrichtsgestaltung hat sich längst das Leitbild des Kompetenzerwerbs durchgesetzt; Kompetenz schließt Wissen ein, umfasst indessen Handlungsfertigkeiten, Anstrengung des Willens und Motivation zum Handeln. Politiklehrer/innen kennen die Begrenztheit bloßer Institutionenkunde. Die Institutionen der demokratischen Republik müssen sich deshalb für die Schülerinnen und Schüler als reale Handlungsräume aufschließen, in denen sich demokratische Handlungskompetenz entfalten kann. Ihren Erwerb durch selbstständiges Lernen und aktive Teilhabe an Unterrichtsgestaltung und Schulleben zu ermöglichen, sollte Aufgabe sowohl von Demokratiepädagogik als auch von Politikdidaktik sein. Die DeGeDe will daher auch auf Verbandsebene die Zusammenarbeit zwischen beiden Seiten stärken.

Sich gesellschaftlichen Herausforderungen stellen

Zu den gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart gehören die Globalisierung und die darauf mit Abwehrreagierenden Bewegungen. Mit Besorgnis sehen wir extremistische, menschenfeindliche und totalitäre Ideologien in Deutschland und in Europa Fuß fassen. Demokratiepädagogik steht immer auch im Dienste der Prävention von Gewalt und Extremismus.

Gemeinsam aktiv mitwirken!

Für die genannten Ziele will die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. ihre Öffentlichkeitsarbeit intensivieren. Dazu ist der Umbau der regionalen Vereinsstruktur unerlässlich.
Wir rufen alle, denen Demokratiepädagogik ein wichtiges Anliegen ist, dazu beizutragen und aktiv in der DeGeDe mitzuwirken!

DeGeDe, www.degede.de, 2010, Berlin.
Das Selbstverständnis wurde im Vorstand erarbeitet und auf der Mitgliederversammlung 2010 verabschiedet.

Josef Blank / Vincent Steinl / Christian Welniak

Gedanken zur Zukunft der Demokratiepädagogik

Einführung

„‚Demokratie' bezeichnet eine historische Errungenschaft, deren Erhalt und Entwicklung – als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform – sich nicht von selbst ergibt, sondern von dem Wissen, den Überzeugungen und der Bildung aller abhängt."

So hieß es 2001 im Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben" der Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung und Forschungsförderung, das erstmalig die gezielte Förderung demokratischer Einstellungen und Haltungen in deutschen Bildungseinrichtungen systematisch erprobte, erforschte und verbreitete. Im Jahr 2005 mündeten die Ergebnisse und Erfahrungen der ersten Jahre des Programms in der Veröffentlichung des Magdeburger Manifests zur Demokratiepädagogik und der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Heute feiern wir das 10-jährige Jubiläum dieser wichtigen Meilensteine der Demokratiepädagogik.

Vergleichen wir die heutige Situation der Demokratiepädagogik im Allgemeinen und der DeGeDe im Besonderen mit der zur Zeit der Gründung der DeGeDe, gibt es große Fortschritte zu verkünden: Der Begriff und das Konzept der Demokratiepädagogik haben sich etabliert und es hat sich ein lebendiger demokratiepädagogischer Diskurs in Wissenschaft und Praxis entwickelt. Die Demokratiepädagogik hat viele prominente Unterstützer in Politik und Gesellschaft gewonnen. Das Netzwerk demokratiepädagogisch arbeitender Vereine, Initiativen, Projekte, Unternehmen, Freiberufler und Menschen ist kontinuierlich gewachsen; Heute realisiert fast jede große Stiftung demokratiepädagogische Projekte oder denkt das Thema mit. Die DeGeDe ist oft mit dabei.

Über die Jahre haben auch immer mehr Schulen Elemente der Partizipation und der Demokratiepädagogik in ihre Praxis integriert oder das Themenfeld gar als Qualitätsmerkmal ihres Schulkonzepts etabliert. Während wir anfangs um jede Schule kämpfen mussten, um sie für diese Themen zu gewinnen, rennen wir heute oft offene Türen ein. Wir wissen heute (ungefähr), welche demokratiepädagogischen Instrumente wirken und wie Schulen eine demokratische Lern- und Schulkultur entwickeln können. Wir können die Qualität der Umsetzung beurteilen und haben Erfahrungen darin gesammelt, Schulen in ihrer Entwicklung zu begleiten. Kurz: Wir wissen heute, wie Demokratiepädagogik in Schulen gelingt.

Auf diese Erfolge und Entwicklungen können und sollten wir stolz sein.

Klar ist aber auch: Von einem gerechten, demokratischen und demokratiefördernden Bildungs-

system, in dem alle Bildungseinrichtungen die Demokratiepädagogik als selbstverständlichen Bestandteil ihres pädagogischen Auftrags und ihrer inneren Verfasstheit sehen, sind wir auch heute noch weit entfernt.

Die 2001 konstatierten Gefährdungen für die Zukunft der Demokratie, die Ausgangspunkt für das BLK- Programm „Demokratie lernen und leben" waren – Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Gewalt in der Schule sowie mangelnde Anerkennung und Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen bestehen auch heute noch.

Denken wir an die Ereignisse der letzten Jahre, der letzten Monate, der letzten Tage, sehen wir eine Demokratie, die vielfältigen Angriffen ausgesetzt ist. Jede Woche strömen tausende Menschen zu den Demonstrationen von Pegida, Legida und co., wo eine für uns unvorstellbare Menschenfeindlichkeit gefeiert wird. Zusammen mit der AfD, aber auch PolitikerInnen aus anderen Parteien und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens schaffen sie ein Klima der Angst und Gewalt, in dem es nicht nur möglich war, dass es bis Mitte Oktober diesen Jahres fast 600 Angriffe auf Flüchtlinge und Flüchtlingsunterkünfte gab. Vielmehr sehen es erschreckend viele Menschen als ihr Recht, als Notwehr an, wenn sie wehrlose und schutzsuchende Menschen angreifen und terrorisieren.

Die Aufklärungsquote dieser Verbrechen ist erschreckend niedrig. Wird doch einmal ein Verbrechen aufgeklärt, müssen wir unerträgliche Äußerungen wie die anhören, dass ein aus der Angst vor Überfremdung verübter Brandanschlag kein politischer, kein rechtsextremer Akt sei.

Dieser sich zunehmend aggressiv äußernden Angst vor einer „Islamisierung" Deutschlands steht zugleich eine andere Form der Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit gegenüber. Die islamistische Radikalisierung junger Menschen, der Terror des IS und die schrecklichen Massaker in Paris und Beirut sind gleichermaßen Angriffe auf unsere Demokratie, auf unsere Werte und auf unsere Überzeugungen. Diese müssen wir nicht nur verteidigen, sondern auch den nachkommenden Generationen bewahren und ihnen helfen, sie zu verinnerlichen.

Neben diesen bestürzenden Entwicklungen sehen wir in den letzten Monaten aber auch eine ungebrochene Welle der Hilfsbereitschaft, mit der viele tausende Menschen die in Deutschland ankommenden Flüchtlinge unterstützen und die sich engagieren dafür, dass die neu in Deutschland ankommenden Kinder und Jugendlichen, Frauen und Männer nicht nur überleben, sondern ein neues Leben in Deutschland beginnen können. Diese Willkommenskultur überrascht uns positiv und erfüllt uns mit Kraft, den Angriffen auf die Menschenwürde etwas entgegenzusetzen.

Die vielen neu zugewanderten Kinder und Jugendliche stellen eine große Herausforderung für unser Bildungssystem und eine große Chance für unsere Gesellschaft dar. Damit die Integration dieser neuen Deutschen gelingt, ist es nicht mit Sprachbildung getan. Wir als DemokratiepädagogInnen stehen in der Pflicht dazu beizutragen, dass diese Kinder und Jugendlichen gut in Deutschland ankommen, ihren Platz in diesem Land finden und ihren Beitrag dazu leisten können, diese Einwanderungsgesellschaft mit zu gestalten.

Vor dem Hintergrund dieser großen Herausforderungen ist es unsere Überzeugung, dass eine Schlussfolgerung aus dem Gutachten zum BLK-Programm heute eine mindestens ebenso große Bedeutung hat wie 2001:

„Vielmehr kann „Demokratie lernen und leben" als das beste Mittel und das eigentliche Ziel bei der Auseinandersetzung mit diesen demokratiefeindlichen Erscheinungen aufgefasst werden."

Demokratiepädagogik neu aufgestellt

„Demokratiepädagogik neu aufgestellt" ist der Titel der heutigen Veranstaltung. In der Veranstaltungstiteln eigenen Verkürzung der Tatsachen mag das so klingen, als sei das ein abgeschlossener Prozess. Vielmehr ist es aber genau das Gegenteil: Es ist unsere gemeinsame Aufgabe, die Demokratiepädagogik neu aufzustellen, damit sie dazu beitragen kann, diese großen Herausforderungen demokratisch zu gestalten.

Wie eine solche neu aufgestellte Demokratiepädagogik aussehen kann, haben wir in den letzten Monaten mit vielen von Ihnen diskutiert, und diesen Prozess möchten wir auch in den kommenden Wochen und Monaten fortsetzen und in konkretes Handeln überführen.

Im Folgenden möchten wir sechs Thesen oder auch Fragen thematisieren, die skizzieren, worin wir zukünftige Handlungs- und Denkanforderungen an die Demokratiepädagogik sehen.

Politik und Partizipation in der Demokratiepädagogik

Die Demokratiepädagogik darf Demokratie nicht auf Partizipation und strukturelle Fragen der Beteiligung verkürzen, sondern muss sich auch mit demokratischen und politischen Themen auseinandersetzen.

In der Demokratiepädagogik haben wir in den letzten 10 Jahren einen starken Schwerpunkt auf das Thema Partizipation und auf strukturelle Fragen der Beteiligung gelegt. Unser primäres Ziel war und ist es, Bildungseinrichtungen zu demokratisieren. Wir wollten sie dafür gewinnen, die Kinder und Jugendlichen an sie betreffenden Fragen zu beteiligen und die undemokratischen Machtverhältnisse in den Bildungseinrichtungen aufzubrechen. Dafür haben wir Modelle entwickelt und verbreitet, die dies (vor allem in der Schule) auf allen Ebenen möglich machen – vom Klassenrat über die Partizipation am eigenen Lernen bis zum Schulparlament. Nicht zuletzt der heute Nachmittag erstmals verliehene "Preis für demokratische Schulentwicklung" zeigt, wie positiv sich das auf Schulkulturen, das schulische Leben, auf die pädagogische Qualität von Schule auswirkt. Nicht ohne Grund ist es eines der Mantren des Deutschen Schulpreises, dass gute Schulen immer auch demokratische Schulen sind.

Wir hatten und haben gute Gründe für diese Schwerpunktsetzung: *Demokratie kann nur gelernt werden, wenn sie auch gelebt wird.*

Nun, wo wir in diesem Bereich große Fortschritte gemacht haben, und in der aktuellen politischen Situation müssen wir uns aber eine wichtige Frage stellen: Reduzieren wir mit diesem Fokus die Demokratie nicht auf ihre prozessualen und formellen Aspekte, auf die Mitwirkung in Gremien und die Beteiligung an Entscheidungen? Kurz: *Machen wir die Demokratie damit nicht langweilig?*

Demokratische Gremien und Prozesse sind kein Selbstzweck, sondern Mittel dafür, große Fragen des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft wertevoll zu diskutieren und auszuhandeln.

Wir halten es für zentral, dass die Demokratiepädagogik diese großen Fragen – Demokratie, Kinder- und Menschenrechte, Einwanderung, Inklusion, Gerechtigkeit, Frieden, Nachhaltigkeit, Diversity und viele mehr – aktiv aufgreift und in den Bildungseinrichtungen zum Thema macht.

Wir müssen uns darüber verständigen, wie Politik und die großen Fragen unserer Gesellschaft in der

Schule nicht nur behandelt, sondern auch verhandelt werden können.

Wenn wir diesen Weg gehen und inhaltliche und politische Fragestellungen in der Demokratiepädagogik stärker in den Blick nehmen, stellen sich aber auch neue Fragen für das pädagogische Handeln.

Wenn wir an Projekte denken, die sich nicht nur theoretisch mit einem Thema beschäftigen, sondern die Schüler*innen zu eigenem Engagement motivieren, werden die Fragezeichen noch größer:

Gehören politische Meinungen überhaupt in die Schule? Können wir ein Projekt realisieren, in dem wir Flüchtlingen helfen, wenn vielleicht manche Schülerinnen und Schüler der Klasse (oder ihre Eltern) "Asylkritiker" sind? Was tun wir, wenn sich eine Gruppe von Schüler*innen entschließt, ein Projekt gegen Flüchtlinge umzusetzen? Können wir ein Projekt gegen Homophobie starten, wenn Schüler*innen in der Klasse Probleme mit Homosexualität haben? Oder müssen wir das gerade dann tun? Was machen wir, wenn die politische Einstellung der Schüler*innen mit der eigenen Einstellung kollidiert?

Die einfache, „technokratische" Antwort auf diese Fragen wäre es natürlich, sich auf den Beutelsbacher Konsens – vor allem das Überwältigungsverbot – zu berufen und sich in der demokratiepädagogischen Arbeit in Projekte zu flüchten, in denen sich diese Fragen nicht stellen.

Wir glauben hingegen, dass wir gemeinsam nach Wegen suchen müssen, auch kontroverse Themen in der Schule zu behandeln und Projekte zu realisieren, die sich mit der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform befassen. In unserem demokratiepädagogischen Repertoire haben wir viele Methoden und Ansätze, die uns helfen, dabei das politische Selbstbestimmungsrecht der Kinder und Jugendlichen zu achten. Wir können uns den Themen forschend und nicht meinungsorientiert nähern, mit Rollenspielen und anderen Methoden des Perspektivwechsels arbeiten und vieles mehr.

Denn klar muss dabei sein, dass Pädagog*innen niemals das Ziel verfolgen dürfen, Kinder und Jugendliche zu indoktrinieren, zu instrumentalisieren oder von ihren eigenen politischen Ansichten zu überzeugen.

Ebenso deutlich sagen wir – und das ist uns heute besonders wichtig –, dass es andererseits auch keine Beliebigkeit in nicht verhandelbaren Fragen unserer Gesellschaft, unserer Demokratie und unseres Zusammenlebens geben darf. Die Grundrechte, die Kinder- und Menschenrechte, die Würde jedes einzelnen Menschen sind der normative Bezugspunkt all unseres Denkens und Handelns.

Um unterscheiden zu können, wo die Grenze zwischen den unverrückbaren Grundpfeilern der Demokratie und persönlichen Meinungen verläuft, brauchen Pädagog*innen eine demokratische Haltung und eine Kompetenz, die wir *Grundrechte- und Grundwerteklarheit* nennen. Diese ist auch notwendig, um religiös gefärbte Konflikte in der Klasse oder Jugendgruppe aushalten und gestalten zu können.

Zielsetzung der Demokratiepädagogik: Emanzipation vs. Leitkultur

Demokratiepädagogik hat eine emanzipatorische Zielsetzung. Sie befähigt Kinder und Jugendliche darin, den Gang der Welt beeinflussen zu können.

Gerade dann, wenn wir darüber nachdenken, wie die Demokratiepädagogik die Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen unterstützen kann, müssen wir uns darüber im Klaren sein, welches Ziel wir mit ihr verfolgen. Nur so können wir unterscheiden, wer wahre und wer falsche Freunde sind:

In den letzten Wochen und Monaten häufen sich die Wortmeldungen politisch Verantwortlicher, die fordern, die Flüchtlinge müssten die deutschen Werte und Normen, die deutschen Gesetze, kurz: die deutsche Leitkultur erlernen. Dafür werden häufig auch Bildungseinrichtungen in die Pflicht genommen.

Man kann sich nun fragen, ob es nicht gerade Aufgabe der Demokratiepädagogik ist, diese Leitkultur in den Schulen zu vermitteln.

Wir glauben das nicht. Wir sind vielmehr überzeugt, dass eine Pädagogik der Demokratie darauf zielen muss, Kindern und jungen Menschen einen selbstständigen und eigenverantwortlichen Aneignungsprozess demokratischer Werte, Normen und Prozesse zu ermöglichen und diesen zu fördern.

Wir können die Demokratie und unsere Werte jungen Menschen nicht überstülpen.

Unser Ziel ist es, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu selbstständigen, mündigen Bürger*innen unserer Demokratie zu fördern, zu begleiten und zu inspirieren.

Dabei leitet uns der ethische und lerntheoretische Kerngedanke Wolfgang Edelsteins: Wir müssen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, Erfahrungen von Wertschätzung, Selbstwirksamkeit und Beteiligung zu erleben.

Dann können sie die Kompetenzen entwickeln, die sie brauchen, um sich eine Welt, die sich ständig verändernd, permanent neu aneignen zu können. Nur dann können sie das Zutrauen und die Fähigkeiten entwickeln, selbst den Gang der Welt beeinflussen zu können.

Wir denken, dass eine neu aufgestellte Demokratiepädagogik eine emanzipatorische Zielsetzung haben muss, und keine, die auf die Vermittlung einer deutschen Leitkultur zielt. Sie ist kein staatstragendes Projekt, das Gefahren der bestehenden Ordnung sozusagen weg-pädagogisiert. Sie sieht Demokratie als entwicklungsoffene, auch fehlerfreundliche Gesellschaftsform – auf einem klaren Wertefundament.

Erweiterung der demokratie- und lerntheoretischen Fundierung

Demokratiepädagogik orientiert sich mehr oder weniger explizit an sozial-kommunitären Demokratievorstellungen. Neuere Zeitdiagnosen und Demokratietheorien machen es erforderlich, diese normativen Orientierungen zu überprüfen und ggf. selbstkritisch zu erweitern.

„Demokratie ist eine Lebensform, bestimmt durch werktätigen Glauben an die Möglichkeiten in der menschlichen Natur. […] Es ist der Glaube an die Fähigkeit jedes Menschen, sein eigenes Leben zu leben, frei von Zwang durch andere, vorausgesetzt, dass die richtigen Grundlagen geschaffen sind. Demokratie ist eine Lebensform für das Individuum, bestimmt nicht nur durch Vertrauen in die menschliche Natur im allgemeinen, sondern durch das Vertrauen in die Fähigkeit der menschlichen Wesen, unter geeigneten Umständen, intelligent urteilen und handeln zu können. […] Demokratie ist der Glaube an die freundschaftliche Zusammenarbeit […].“

Diese emphatische Vorstellung von Demokratie formulierte der Nestor der Demokratiepädagogik John Dewey zu Beginn des Zweiten Weltkrieges; sie liegt unserem Engagement zugrunde.

Der hier benannte „Glaube“ hat der Demokratiepädagogik den Vorwurf zuteilwerden lassen, Demokratie quasi religiös aufzuladen.

Doch der Glaube an die „Fähigkeiten jedes Menschen“ war und ist notwendig gewesen, um

überhaupt an der bereits angesprochenen Emanzipation arbeiten zu können.

Die im Magdeburger Manifest genannten Kriterien „Partizipation und Deliberation“ lassen die sozialkommunitären demokratietheoretischen Perspektiven erahnen, die diesem Engagement zugrunde liegen und der “freundschaftlichen Zusammenarbeit” entsprechen sollen. Ziel dieser ist es angesichts globaler und nationalstaatlicher Krisenerscheinungen, „Demokratie-Potentiale“ durch die Förderung gesellschaftlicher Gemeinsamkeiten und Gemeinschaften zu entdecken. Viele demokratiepädagogische Bauformen orientieren sich an diskursethischen Praktiken – am „Vertrauen, intelligent urteilen und handeln zu können“.

In seiner Festrede für Wolfgang Edelstein fragte Peter Fauser – etwa vor einem Jahr: „Sind wir mit unserem Verständnis von Demokratietheorie und Demokratiepolitik noch auf der Höhe der Zeit?“ – Neuere Zeitdiagnosen und demokratietheoretische Angebote machen es unseres Erachtens dringend notwendig, uns der Frage demokratiepolitischer Grundlagen intensiver zu stellen.

Nehmen wir – um nur Stichworte zu nennen – postdemokratische Diagnosen oder Kritiken an einer „simulativen Demokratie“ zur Kenntnis, so müssen wir davon ausgehen, dass „die richtigen Grundlagen und geeigneten Umstände“ im Sinne Deweys und für den „Glaube“ nicht mehr vorhanden sind.

Bedenkenswert sind unseres Erachtens etwa auch Ansätze „Radikaler Demokratie“, die unsere sozial- kommunitären Vorstellungen gar als entpolitisierend kritisieren, weil sie immer vorhandene und vor allem auch emotional genährte oder wirkende gesellschaftliche Antagonismen verleugnen würden. Aufgabe wäre es dann, im Sinne einer Soziologie-Didaktik gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen zu klären, wie zukünftig mit diesen Differenzen und Antagonismen in der Demokratie als Gesellschaftsform umzugehen ist. Konzeptionell und programmatisch fragt eine demokratietheoretische Reflexion demokratiepädagogischen Handelns zudem, was wir wozu machen: Der politikdidaktische Hinweis auf eine mögliche Parallelisierungsfalle ist dann berechtigt, wenn es uns nicht gelingt, demokratiepädagogische Ziele kontextdifferenziert auszuloten.

Globalisierung und Internationalisierung der deutschen Demokratiepädagogik

Die (deutsche) Demokratiepädagogik war in den vergangenen Jahren notwendig ein auf nationalstaatliche Herausforderungen konzentriertes Projekt. Um zukünftigen demokratiepolitischen Herausforderungen entsprechen zu können, benötigen wir eine kosmopolitische Perspektive – und internationale Kontakte.

Das BLK-Programm Demokratie leben und lernen konzentrierte sich notwendigerweise auf die bereits genannten innergesellschaftlichen Herausforderungen Deutschlands.

In den vergangenen zehn Jahren haben sich globale Transformationen – und wir müssen leider konstatieren – vor allem globale Krisen ereignet und vollzogen, die innergesellschaftlich und nationalstaatlich nicht zu lösen sein werden.

Traditionelle Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates, die Einheit von Territorialität, Souveränität und nationaler Zivilgesellschaft sind ebenso in Frage gestellt wie gewohnte Muster der Willensbildung und Legitimität.

Für diese sich transformierende krisenhafte Welt benötigen wir einen anderen Beobachtungsstandpunkt – einen kosmopolitischen Blick – um zu erfassen, in welchen gesellschaftlichen Wirklichkeiten wir leben und handeln.

Globalisierung ist – auch im politischen Sozialisationsprozess – eine kontinuierliche „Transformation der vertrauten Welt", die eine „Dezentrierung eingelebter Perspektiven" bewirkt. Diese Dezentrierungen können – individuell wie gesellschaftlich – ausgesprochen bereichernd gestaltet und erlebt werden, soziale und politische Kreativität ermöglichen. Sie können aber auch als unzumutbare Verunsicherungen Ängste erzeugen – die politisch instrumentalisiert werden.

Demokratiepädagogik ist heute zwangsläufig – und zum Glück! – eine Global Citizenship Education – ein zentrales Paradigma der Unesco. Unsere Aufgabe wird es sein, kosmopolitische Lernprozesse zu fördern: Wie leben und lernen wir Demokratie in einer entgrenzten Welt?

Es wird dann darum gehen, die Ausbildung „weltbürgerlicher Identitäten" – jenseits eines „nationalstaatlichen Containers" (Gerd Steffens) – zu fördern. Diese Identitäten transzendieren partikulare Gemeinschaftsbindungen, indem sie sich an der "Idee des Menschen" orientieren. Dazu braucht es den Willen und eine pädagogische Intentionalität, die bereit dazu ist, Heranwachsende auf die humane Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse vorzubereiten.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen wir uns stärker als bisher auch organisatorisch internationalisieren. Den kosmopolitischen Blick können wir nicht am Schreibtisch entwickeln. Die DeGeDe muss versuchen, Kontakte zu demokratiepädagogisch-affinen Organisationen auf der ganzen Welt zu suchen – wir brauchen diese auch geografisch anderen Perspektiven auf die Welt – auch, um Europa nicht zu überschätzen.

Verankerung von Demokratiepädagogik als Bestandteil der Pädagogenprofessionalität in Aus- und Weiterbildung

Noch mehr als bisher müssen wir es schaffen, unsere Themen in die Breite zu tragen und in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems zu implementieren. Kein Lehrer und keine Lehrerin sollte in den Schuldienst starten, ohne im Rahmen seines Studiums und Referendariat demokratiepädagogische Grundlagen kennen gelernt und angewendet zu haben.

Wie weiter oben ausgeführt, darf es dabei nicht nur um die Gestaltung von Beteiligungsprozessen gehen. Diese haben in Form verschiedenster reformpädagogisch inspirierter Lernmethoden ja auch schon längst Eingang gefunden in die verschiedenen Ausbildungsabschnitte.

Stattdessen geht es vor allem um den Aspekt der Demokratie- und Grundwerteklarheit, denn alle Lehrkräfte sind gefordert, wenn die Demokratie im Klassenzimmer herausgefordert wird. Wir nehmen wahr und bekommen zurückgemeldet, dass sich viele Lehrkräfte heute überfordert fühlen, die Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform im Klassenzimmer zu vertreten und im Zweifel zu verteidigen. Ähnlich wie für Lehrer*innen gilt dies selbstverständlich auch für alle anderen im Bildungsbereich tätige Personen.

Demokratiepädagogische Methodensicherheit und eine demokratische Haltung müssen selbstverständlicher Bestandteil der Pädagogenprofessionalität sein. Was die Überprüfung dessen angeht, denken wir natürlich weniger an Radikalenerlass und Gesinnungspolizei. Meinungspluralität auf Grundlage der Grundrechte ist wichtig, auch die pädagogische Autonomie ist in diesem Sinne ein wichtiges Gut. Die Vermittlung demokratischer Handlungskompetenz und demokratischer Haltung muss aus unserer Sicht aufgenommen werden in die Maßnahmen der Qualitätssicherung der Bundes-

länder, insbesondere in die Referenzrahmen und die Schulinspektionen. Demokratische Handlungskompetenz im Sinne von Beteiligungsstrukturen und demokratiepädagogischer Schulentwicklung hat hier in den meisten Bundesländern ja bereits einen Platz gefunden; hierauf könnte man aufbauen. Weiterhin sollte es in allen Bundesländern Beratungsstellen geben, an die sich Lehrkräfte und auch Schüler*innen wenden können. Die Beratungsstellen für Rechtsextremismus sind hier ein guter Anfang, auch wenn ihr Angebot von den meisten Schulen wohl noch nicht angenommen wird und auch wenn die Gefährdung von Demokratie nicht bei extremistischen Positionen anfängt.

Megatrends und globale Herausforderungen sind aktuelle Themen

Gesellschaftliche Megatrends und globale Herausforderungen müssen zum Thema in der Weiterentwicklung der Demokratiepädagogik – wie auch unserer Arbeit in der DeGeDe – werden.

Ein Aspekt, den wir hier nur am Rande ansprechen möchten, der aus unserer Sicht aber auch eine wichtige Rolle spielt, um Demokratiepädagogik neu aufzustellen, ist, bei den Themen und Inhalten am Puls der Zeit zu sein. Was das für unsere originären Themen, die Demokratie und die Pädagogik, bedeutet, haben wir in diesem Vortrag ausgeführt.

Das gilt aber auch für Themen, die erst auf den zweiten Blick, dafür dann aber vielleicht umso mehr, mit Demokratie und Pädagogik zu tun haben, da sie die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen von heute und der Gesellschaft der Zukunft betreffen: Die Bekämpfung der Armut, die Global Goals, der Klimaschutz oder die Lösung der Finanzkrise sind Beispiele für solche globalen Herausforderungen.

Diese haben oft noch zu wenig Raum in Schulen, hier können demokratiepädagogische Methoden helfen, denn Kinder und Jugendliche haben oft auch ein Bedürfnis, sich diesen wichtigen Zukunftsthemen zu widmen – die Vielfalt der Projekte, die sich jedes Jahr bei „Demokratisch handeln“ bewerben, ist hierfür Zeugnis. Ähnlich gilt dies für die großen gesellschaftlichen Trends wie Digitalisierung, immer stärker werdende Vernetzungen oder die Veränderung von Arbeit. Das besondere an diesen Trends ist, dass sie nicht nur inhaltliche demokratische Implikationen haben, sondern auch neue Möglichkeiten bieten, demokratisches Handeln in der Schule einzuüben. Die Demokratiepädagogik muss mutig sein und diese Möglichkeiten nutzen.

Professionalisierung der DeGeDe als politikfähige Organisation am Puls der Zeit

Um diese ehrgeizigen Ziele zu erreichen, ist es unabdingbar, dass wir als Organisation uns nicht nur neu vergewissern, an welchen Themen wir arbeiten müssen, sondern auch, wie wir das am erfolgreichsten angehen können. Seit zehn Jahren ist unsere Gesellschaft für Demokratiepädagogik notorisch klamm, fast alle Aktivitäten, auch die Organisation dieser Tagung, hängen vor allem am Ehrenamt. Das ehrt in der Sache natürlich. Um wirklich schlagkräftig zu werden, brauchen wir professionelle Strukturen. Dass wir die Organisation nicht aus der Retorte entwickeln, sondern auf zehn Jahre organisch und vor allem durch Begeisterung als Motor gewachsene Strukturen aufbauen, ist dabei ein großer Vorteil.

Wenn wir jetzt davon sprechen, die Organisation zu professionalisieren, geht es uns nicht im ersten Schritt darum, ein neues bundesweites Schulent-

wicklungs-Pilotprogramm auf den Weg zu bringen, auch wenn es für ein solches durchaus gute Gründe gibt. Uns schwebt eine Mischung aus Netzwerk-Knotenpunkt, Service-Büro und Demokratie-Labor vor, das mittels der Möglichkeiten digitaler Kommunikation agil zu den benannten Themen arbeitet und Menschen zusammen bringt.

In den letzten zehn Jahren haben wir eine solche Netzwerkstruktur aufgebaut, die sicherlich im pädagogischen Bereich ihres gleichen sucht – aber auch ein solches Netzwerk koordiniert sich nicht von alleine. Wir möchten deshalb unsere Ausführungen beenden mit einer Partnerschaftsanzeige:

„Junge und sich immer wieder neu erfindende, weltoffene und wertgebundene, intelligente und inspirierende Organisation sucht wohlhabende und wohlmeinende Partner, die nicht auf das schnelle Glück aus sind, für eine langfristige Bindung."

DeGeDe, www.degede.de, 2016, Berlin.

Die „Gedanken zur Zukunft der Demokratiepädagogik" wurden von den Autoren auf der ***Veranstaltung zu 10 Jahren DeGeDe im November 2015*** *vorgestellt und gilt als Arbeitsgrundlage für die nächsten Jahre.*

Autor*innen

Rebekka Bendig ist seit 1999 in der Kinder- und Jugendpartizipation tätig. Dipl. Sozialpädagogin/ Sozialmanagerin (MSM), Wissenschaftliche Referentin und Trainerin, Prozessbegleitung und Strukturberatung für Kinder- und Jugendpartizipation sowie die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Qualifizierungen für Fachkräfte aus Jugendhilfe, Schule und Stadt- und Regionalplanung. Praxis u.a. beim Aufbau eines bezirklichen Beteiligungsbüros und als Projektkoordinatorin der Landeskoordinierungsstelle für Kinder- und Jugendpartizipation in Berlin. Begleitung bundesweiter Prozesse, z.B. Erstellung des ersten Kinder- und Jugendreports zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.
Email: info@rebekka-bendig.de
Webseite: http://rebekka-bendig.de

Wolfgang Beutel, Dr. phil., ist Geschäftsführer des „Förderprogramms Demokratisch Handeln", Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und päd. Experte beim Deutschen Schulpreis sowie Lehrbeauftragter der FU Berlin.
Email: beutel@demokratisch-handeln.de

Silvia-Iris Beutel, Prof. Dr. phil., habil., ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Lehr-/Lernprozesse und empirische Unterrichtsforschung an der TU Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutscher Schulpreis, Bildungsübergänge, inklusive Lernkultur, partizipative Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik, individuelle Förderung an Ganztagsgymnasien. Pädagogische Expertin beim Deutschen Schulpreis und Mitglied im Programmteam der Deutschen Schulakademie, Jurymitglied im Wettbewerb „Demokratisch Handeln".
Email: silvia-iris.beutel@tu-dortmund.de

Josef Blank ist geschäftsführender Gesellschafter von beta – Die Beteiligungsagentur (seit 2007); Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (seit 2011). 2005-2007 Mitgründer und Geschäftsführer des SV-Bildungswerks e.V.
Email: josef.blank@degede.de
Webseite: www.beteiligungsagentur.de

Prof. Dr. Hans Brügelmann war von 1980 bis 1993 Professor für Anfangsunterricht an der Universität Bremen, danach bis 2012 Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen. Im Grundschulverband e. V. verantwortet Brügelmann seit 2000 das Fachreferat Qualitätsentwicklung. Von 2008 bis 2012 war er Sprecher des Schulverbunds „Blick über den Zaun". Zahlreiche Publikationen, u. a. „Schule verstehen und gestalten" (2005) und aktuell „Vermessene Schulen – standardisierte Schüler" (2015).
Email: hans.bruegelmann@grundschulverband.de

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein war Mitarbeiter der Odenwaldschule von 1954 bis 1963. Danach Mitarbeiter, dann wissenschaftliches Mitglied des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, wo er 1981 bis 1997 den Forschungsbereich „Entwicklung und Sozialisation" leitete. Seit der Emeritierung vor allem Engagement für demokratische Schulen: Mitglied der Leitung des BLK-Programms Demokratie leben und lernen, Mitgründer der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe),- Vorsitzender der DeGeDe 2005-2011.

Kurt Edler, Studiendirektor i.R., Lehrer in Hamburg 1977-2004, Referatsleiter in der Lehrerfortbildung bis 2015, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. seit 2008, von der KMK ernannter Länderkoordinator für das Europaratsprogramm „Education for Democratic Citizenship and Human Rights" (seit 2009).
Email: kurt.edler@degede.de

Angelika Eikel, wissenschaftliche Referentin, Beratung und Fortbildung zu den Themen Partizipation und Schulentwicklung; Lehrbeauftragte im Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulentwicklung und Soziale Kompetenzen“; 2011-2014 Projektleitung im BMFSFJ-Programm „Anschwung für frühe Chancen“; 2007-2011 Wissenschaftliche Begleitung des lokalen Bildungsverbunds „Ein Quadratkilometer Bildung“; 2005-2007 Wissenschaftliche Mitarbeit in den BLK-Schulentwicklungsprogrammen „Demokratie lernen und leben“ und „Transfer 21“, Gründungsmitglied der DeGeDe.
Email: a.eikel@fu-berlin.de /a.eikel@gmail.com

Oggi Enderlein ist Entwicklungspsychologin und beschäftigt sich als Dozentin, Coach und Autorin schwerpunktmäßig mit den Belangen von „großen Kindern“ (ca. 6-13-Jährige). Tätigkeit als wissenschaftliche Beraterin im Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und des BMBF, Mitbegründerin und Vorstand der Initiative für Große Kinder e.V. und Mitglied der Sachverständigenkommission von „Kinderfreundliche Kommune e.V.“
Email: info@initiative-grosse-kinder.de
Webseite: http://www.initiative-grosse-kinder.de

Peter Fauser, Dr. rer. soc., Lehramtsstudium (Musik und Mathematik) in Schwäbisch Gmünd; Pädagogikstudium, Promotion, Habilitation an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Universitätsprofessor für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena i.R.; Mitbegründer und bis 2016 wissenschaftlicher Leiter des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“; Mitinitiator und Leiter der IMAGINATA in Jena. Gutachter des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ zus. mit Wolfgang Edelstein. Mitbegründer und langjähriger Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises. Schwerpunkte: Lern- und Bildungstheorie, Schulreform, Demokratieerziehung, päd. Professionalisierung, Imagination.

Jasmine Gebhard, M.A. Soziologie und Betriebswirtschaft, Geschäftsführerin des Vereins Makista – Bildung für Kinderrechte und Demokratie, Projektleiterin Kinderrechte-Schulen Hessen.
Email: gebhard@makista.de
Webseite: www.makista.de

Dr. Tilman Grammes ist seit 1997 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer in der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Aktuelle Projekte: Kultur- und Unterrichtsgeschichte politischer Bildung in Deutschland im 20. Jahrhundert; Character Education und Citizenship Education (Schwerpunktheft des Journal of Social Science Education 2017-3, www.jsse.org).
Email: tilman.grammes@uni-hamburg.de

Gerhard Himmelmann, Dr. rer. pol.; Professor für Politische Wissenschaft und Politische Bildung i.R.; bis 2009 Vorstandsmitglied in der DeGeDe; Jurymitglied des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“.

Ulrike Kahn war bis 2009 in unterschiedlichen Funktionen seit der Gründung des Landesinstituts Brandenburg (1991), jetzt Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg tätig und ist seit 2009 Geschäftsführerin der DeGeDe und im Vorstand der DeGeDe.
Email: Ulrike.Kahn@degede.de

Lothar Krappmann, Dr. phil., war bis 2001 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und als Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin tätig. Von 2002 bis 2007 war er Vorsitzender des Fachbeirats des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ und von 2003 bis 2011 Mitglied des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes. Im Jahr 2016 erschien der Band „Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben – Kinderrechte,

Demokratie und Schule: Ein Manifest“, den er zusammen mit Christian Petry im Verlag Debus Pädagogik herausgegeben hat.
Email: krappmann@mpib-berlin.mpg.de

Dr. Michael Marker, OStR, Fachlehrer für Gemeinschaftskunde, Geschichte und ev. Religion am Eduard-Mörike-Gymnasium Neuenstadt a.K. (Baden-Württemberg), Regionalberater beim Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“, Regionalberater bei der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“.
Email: Marker.Obersulm@t-online.de

Helmolt Rademacher, Lehrer, Dipl. Päd., Leiter des HKM-Projekts Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD), Vorstandsmitglied der DeGeDe, Mitherausgeber des Jahrbuchs für Demokratiepädagogik und Regionalberater für das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ in Hessen.
Email: helmolt.rademacher@t-online.de

Dr. Christa D. Schäfer, wissenschaftlich qualifizierte Pädagogin mit Zusatzausbildungen in Coaching, Mediation, Moderation, Supervision, Systemischer Beratung und Training. Freiberuflich im Bildungskontext mit Firmen, Institutionen und Privatpersonen tätig; Lehraufträge deutschlandweit in Pädagogik und Mediation; Geschäftsführerin des comedu Instituts (communication – mediation – education) in Berlin; Autorin verschiedener erfolgreicher Fachbücher, u.a. einer „ Praxisbroschüre zum Klassenrat“ (2008), „Die partizipative Schule“ (2015) sowie „Einführung in die Mediation“ (2017). Seit 2011 Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik im Landesverband Berlin.
Email: mail@ChSchaefer.de
Webseite: www.ChSchaefer.de

Sonja Student, Gründerin und Vorstandsvorsitzende des Vereins Makista – Bildung für Kinderrechte und Demokratie, Projektleitung des Modellschul-Netzwerks für Kinderrechte in Hessen und des länderübergreifenden Netzwerks 16eins für Kinderrechte; Leitung des Themennetzwerks Kinderrechte in Bildungseinrichtungen der National Coalition – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention; 2003-2007 Netzwerkkoordinatorin im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“; bis 2008 Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik.
Email: student@makista.de
Webseite: www.makista.de

Christian Welniak, Dipl.Päd., Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften, Fachbereich Erziehungswissenschaft Uni Hamburg und Dozent an der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen.
Email: christian.welniak@degede.de

Hermann Zöllner, Schulrat i.R., Lehrbeauftragter an der Universität Potsdam, Arbeitsschwerpunkte: Ganztagspädagogik, Demokratiepädagogik, arbeitsorientierte Bildung, Unterrichtsentwicklung; Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik.
Email: hermann.zoellner@googlemail.com

Wolfgang Edelstein

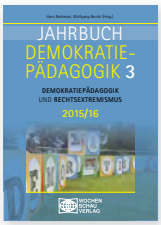
Demokratiepädagogik und Schulreform

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, Ganztagsschule 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 @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 zukunftsfest.

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

DeGeDe
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

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 entgegentreten.

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

Mehr Informationen und Publiaktionen:

www.degede.de

DeGeDe
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

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