

Hermann Veith

Politik-Lernen, Demokratie-Lernen und Globales Lernen

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte Politische Bildung, Demokratie-Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen herausgearbeitet. In den Blick genommen werden gesellschaftstheoretische Begründungszusammenhänge, Bildungsziele, Kompetenzmodelle, der Fachbezug sowie Lern- und Handlungsformen.

Abstract:

In this article similarities and differences of the concepts of Political Education, Democratic Learning, Education for Sustainable Development and Global Education are outlined. The focus is on contexts of justification in terms of social theory, educational goals, models of competences, subject reference as well as ways of learning and working methods.

Verfolgt man die Diskussionen, die in den vergangenen Jahren im Zusammenhang mit dem inzwischen beendeten BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ geführt wurden, sind die Dissonanzen zwischen den Vertretern der Fachdidaktik der Politikwissenschaften, der Schulpädagogik und der Erziehungswissenschaft unüberhörbar. Aus dem Kreis der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) wird kritisiert, dass das Projekt der Demokratieerziehung einen geradezu zivilreligiös anmutenden Demokratieidealismus verströmen würde (Sander 2007, S. 78). Umgekehrt beklagen die Vertreter der Demokratiepädagogik, dass sich einflussreiche Gruppen in der Politikdidaktik damit begnügen, die Ansprüche der Politischen Bildung in erfahrungsarme Unterrichtskonzepte zu transformieren. Wenn dazu dann auch noch aus den Reihen der Protagonisten des Globalen Lernens Vorbehalte sowohl gegenüber dem Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als auch gegenüber den Konzepten des Demokratie-Lernens geäußert werden, erscheint das Ganze durchaus irritierend. Denn die gesellschaftlichen, ökologischen und sozialpolitischen Problemlagen, mit denen sich die heutige Schülergeneration konfrontiert sieht, sind derart komplex, dass – ohne hier einer übermäßigen Pädagogisierung das Wort zu reden – eine Besinnung auf die Gemeinsamkeiten in der Sache, bei allen Differenzen in ihrer Wahrnehmung und Bearbeitung, dringlich und notwendig erscheint. Deshalb sollen im Folgenden zuerst die gemeinsamen pädagogischen Herausforderungen und Zielbestimmungen in den Bereichen der Politischen Bildung, der Demokratieerziehung und des Globalen Lernens in Erinnerung gerufen werden (1). Die

Unterschiede zwischen den Konzepten werden sofort sichtbar, wenn man die spezifischen Charaktarisierungen der Merkmale des jeweiligen Bereiches, wie sie sich etwa aus aktuell diskutierten Kompetenzmodellen ergeben, als Fachgebiet, als Lernfeld oder als Handlungspraxis einander vergleichend gegenüberstellt (2). Dessen ungeachtet geht es in allen Bereichen darum, mehr und nachhaltiger schüleraktivierende Lern- und Handlungsformen in Schule und Unterricht zu implementieren (3).

The civic mission of schools

Das Recht auf Erziehung und Bildung wird in demokratischen Staaten in der Regel durch die Verfassung geschützt. Von Schulen wird erwartet, dass sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden pädagogischen und didaktischen Mitteln „nicht nur Wissen und Können vermitteln“, sondern auch, wie es z. B. im Artikel 131,1 der Bayerischen Landesverfassung dazu heißt, „Herz und Charakter bilden“. In der Verfassung des Landes Brandenburg werden die pädagogischen Grundsätze im Artikel 28 ausführlicher dargelegt: „Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern“. Dabei sollen die Schulen im Bewusstsein der ökologischen, ökonomischen und sozialpolitischen Herausforderungen des globalen Zeitalters (Agenda 21) mit ihren Lernangeboten die Heranwachsenden dazu befähigen, im Geist demokratischer Wertprinzipien und universaler Menschenrechte, selbstbestimmt und eigenverantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Mit diesen Bildungszielen wird zugleich die „civic mission of schools“ (CIRCLE 2003) konkretisiert, die mit zentralen und weitergehenden Aufgaben der Politischen Bildung, der Demokratieerziehung und des Globalen Lernens verbunden ist. Die Argumente, die diesen mehrdimensionalen zivilgesellschaftlichen Auftrag der Schule rechtfertigen, nehmen in der Regel Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungstendenzen. Konstatiert wird:

1. dass in modernen Gesellschaften mit der Pluralität der Lebensformen und der Verschiedenheit der Kulturen, gerade unter Globalisierungsprämissen, die Unübersichtlichkeit auch im politischen System weiter zunimmt. Je komplexer das gesellschaftliche Leben zukünftig wird, desto dringlicher und notwendiger benötigen Demokratien politische mündige Bürger. Politische Bildung hat unter diesen Voraussetzungen die Aufgabe,

mit ihren Lernangeboten die Einzelnen so zu informieren, dass diese sich ihr eigenes Urteil über die soziale Wirklichkeit bilden können und, trotz des immer lückenhaft bleibenden Wissens, verantwortungsvoll von ihren Grund-, Freiheits- und Wahlrechten Gebrauch machen können. Sie ist in diesem Sinn „Anstiftung zur Freiheit“ (Sander 2005). Den Schulen sind hier zwar enge Grenzen gesetzt, aber sie können immerhin mit ihren Unterrichtsangeboten dazu beitragen, dass die Heranwachsenden lernen, politische Problemlagen zu erkennen, zu analysieren und begrifflich-methodisch angemessen zu bearbeiten.

2. dass unter den gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen mit den Chancen der Individualisierung zugleich die Absturzrisiken zunehmen. Unsicherer werdende Jobperspektiven im Erwerbssystem, fortschreitende Prekarisierungstendenzen und steigende geografische und zeitliche Mobilitäts- und Flexibilitätserwartungen erhöhen den strukturellen Druck auf die Familie als Sozialisationsinstanz. Viele Eltern sind nicht mehr in der Lage, langfristig stabile Beziehungsverhältnisse und verlässliche Bindungsstrukturen zu gewährleisten (Henry-Hutmacher 2008). Die Heranwachsenden lernen dadurch ungewollt sehr genau zu prüfen, wer oder was ihnen vertrauenswürdig erscheint. Das Gefühl der Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft nimmt ab. Stattdessen agieren die Jugendlichen stärker pragmatisch und ‚ego-taktisch‘. Das bedeutet aber keinesfalls, dass sie nicht mehr bereit wären, politisch zu handeln. Wenn es sich lohnt, für etwas einzutreten, das heißt, wenn die damit verbundenen Aktivitäten als persönlich befriedigend erlebt werden können, ist man bereit, sich auch zivilgesellschaftlich zu engagieren (Hurrelmann et al. 2006, S. 21). Die klassischen Muster der Politisierung im Kontext von Parteien und sozialen Bewegungen sind mit diesen Haltungen nur noch bedingt kompatibel und auch die wissenszentrierten Angebote der Politischen Bildung können das nachlassende Interesse an Politik und den Verlust an Solidarität nicht mehr kompensieren. Zur schulischen Förderung demokratieorientierter Einstellungen reichen die klassischen unterrichtlichen Vermittlungsformen nicht mehr aus. Notwendig sind darum Lernumgebungen, die Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme bieten, damit demokratische Handlungskompetenzen in der Schule als einer organisierten Sozialisationsinstanz in der Praxis des sozialen Handelns selbst gefestigt werden können.

3. dass die moderne Industriegesellschaft mit ihren extensiven und wenig umweltschonenden Produktionstechniken die natürlichen Rohstoffvorkommen der Erde schonungslos vermarktet und aufgebraucht hätte, so dass nunmehr die Spuren des Raubbaus an den natürlichen Ressourcen allgegenwärtig sind (Beck 1986, S. 10). Neben den ökologischen Problemen entstehen in Verbindung mit den sozialpolitischen Gerechtigkeitsdefiziten geopolitische Konfliktpotenziale und Krisenlagen mit globalen Ausmaßen. Für die Heranwachsenden wird es deshalb umso wichtiger, zu verstehen, dass sie in der ‚Einen Welt‘ leben, für die sie selbst Verantwortung tragen. Dieses Verständnis ist nur möglich, wenn schon Schüler/-innen lernen, die „Handlungsspielräume in einer von Globalisierung geprägten Welt einzuschätzen und wahrzunehmen, um durch einen entsprechenden Kompetenzerwerb künftige Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben erfolgreich bewältigen zu können“ (ebd., S. 55). Die Themen des Globalen Lernens sind vielschichtig und nicht an spezielle Unterrichtsfächer gebunden. Gerade darum eignen sie sich besonders zum fächerübergreifenden und -verbindenden Arbeiten.

In diesen Begründungen der ‚mission of schools‘ ist völlig unstrittig, dass eine an den Zielen wissenschaftlicher Aufklärung orientierte und den allgemeinen Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtete Politische Bildung auch unter Globalisierungsprämissen unverzichtbar ist. Kontrovers hingegen wird die Frage diskutiert, ob es dazu erforderlich ist, im Unterricht und über den Unterricht hinaus praktische Erfahrungsgelegenheiten für Demokratie-Lernen zu schaffen. Politisches Wissen alleine, so die These, reicht zum Aufbau von Demokratiekompetenz nicht aus (Fauser 2007) – aber Demokratiekompetenz, so die Gegenthese, ist nicht das primäre Ziel Politischer Bildung (Sander 2007), die, wenn sie sich zudem auf die Themen des Globalen Lernen einlässt, in ihrem Lernangebot noch reichhaltiger wird. Dagegen wiederum wird eingewandt, dass politische Informiertheit, strategisches Kalkül und rhetorisches Geschick bei der Durchsetzung von Standpunkten noch nicht hinreicht, um aus dem „Gegeneinander konkurrierender Perspektiven und Argumente (...) eine eigene begründete und faire Position“ zu entwickeln, die zugleich die Perspektiven der anderen integriert (Fauser 2007, S. 31). Die Schule könnte für den Erwerb dieser Form der praktischen Urteilsfähigkeit vielfältige Erfahrungsgelegenheiten bieten – und sie sollte sie bieten, da sie nahezu alle Jugendlichen eines Altersjahrgangs erreicht. Es wäre aber naiv anzunehmen, dass die Vertreter der Demokratiepädagogik mit ihrer klaren Handlungsorientierung das Modell der politischen Demokratie direkt auf die Schule übertragen. Insistiert wird lediglich darauf, dass eine „Erziehung, die der Staats- und Gesellschaftsform entspricht, sich mit ihren Prinzipien im Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinne, dass sie die Kinder befähigt, Demokratinnen und Demokraten zu werden“ (Himmelmann 2004, S. 13). Obwohl man sich also an den gleichen allgemeinen Bildungszielen orientiert, werden bei der Konkretisierung der Kompetenzstandards für Politik- und Demokratie-Lernen erhebliche Differenzen sichtbar. Daher erscheint es sinnvoll, auch unter Einbeziehung der entsprechenden Konzepte aus den Bereichen nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen, die Differenzen etwas genauer zu betrachten.

Probleme bei der Konstruktion von Kompetenzmodellen

Bei der Sichtung der Rahmenentwürfe und Kompetenzmodelle, die in diesen Bereichen bisher erarbeitet wurden, springt die Vielzahl der Ansätze ins Auge. Ein Großteil der Konzepte wurde im Kontext unterschiedlicher Bildungsinitiativ- und Forschungsprogramme entwickelt. Besonders einflussreich waren dabei die Diskussionen im Kontext der internationalen empirischen Bildungs- und Schulvergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU) bzw. in den parallel dazu gestarteten transnationalen und nationalen Entwicklungsprogrammen „Education for Democratic Citizenship“, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, BLK-21 (1999–2004) und BLK-Transfer-21 (2004–2008), BKL-Demokratie leben und lernen (2002–2007). Nicht zuletzt gaben die Empfehlungen der KMK zur Implementierung von Bildungsstandards im Fachunterricht (Klieme et al. 2003) der Kompetenzdiskussion im politischen Bildungssektor in den zurückliegenden fünf Jahren einen enormen Schub.

Im Auftrag der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) legten Peter Massing und Wolfgang Sander ein Entwurfspapier vor, in dem sie für die Zwecke des schulischen Fachunterrichts drei allgemeine

Kompetenzbereiche unterschieden. Ziel der Politischen Bildung sei, so die programmatische These, die Entwicklung bürgerlicher Mündigkeit. Diese setze immer politisches Wissen voraus und würde sich in den Dimensionen der politischen Urteilskompetenz, der politischen Handlungsfähigkeit und des politischen Methodengebrauchs realisieren. Hingegen wird der Begriff der Demokratie-Kompetenz als Zielorientierung für politisches Lernen abgelehnt, weil er weder demokratietheoretisch noch politikwissenschaftlich hinreichend fundiert sei (Sander 2007, S. 83). Seit Kurzem wird im Kontext der GPJE ein neues Modell von „Politikkompetenz“ diskutiert (Weißeno 2008). Darin wird weniger von den Inhalten und Methoden des Fachunterrichts ausgegangen, stattdessen werden nach dem Vorbild des Literacy-Konzepts lernpsychologische Prozessmerkmale ins Zentrum gerückt. Ausgangspunkt ist nunmehr die Frage, welche „Kompetenzen und Wissensstrukturen“ sind erforderlich, damit die „Schüler/-innen die grundlegenden Handlungsanforderungen zukünftiger Bürger/-innen bewältigen können“ (ebd., S. 15). Hierbei steht das fachliche Lernen weiterhin im Blickpunkt.

Von Seiten der Demokratiepädagogik wird seit Jahren gegen diese fachliche Fokussierung eingewendet, dass es im internationalen Kontext längst üblich sei, Fragen der Politischen Bildung unter der Perspektive von „civic education“ zu thematisieren. Die Auffassung, dass die Demokratie mehr als alle anderen Staatsformen „ein bewusstes Einsetzen für öffentliche Angelegenheiten und die Bereitschaft zur persönlichen Verantwortung in persönlicher Entscheidungsfindung“ (Himmelmann 2007, S. 44) verlangt, sei hier ein selbstverständlicher Bestandteil der politischen und pädagogischen Diskussion. Deshalb ist Demokratie-Lernen auch kein Gegensatz zum Politik-Lernen. Demokratiekompetenz geht aber über die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (Sachkenntnis, Unterscheidungsvermögen, Problemlösefähigkeit, Kritik) hinaus und berücksichtigt ebenso affektiv-moralische Einstellungen (Anerkennung, Wertschätzung, Vertrauen) wie praktisch-instrumentelle Fertigkeiten (Dialogfähigkeit, Empathie, Solidarität, Kooperations-, Konflikt und Konsensfähigkeit). Es sei hier nur am Rande erwähnt, dass es neben Himmelmanns Konzeptentwurf eine ganze Reihe weiterer Demokratie-Kompetenzmodelle gibt (u.a. de Haan et al. 2007, Becker 2008, Beutel et al. im Druck). Unter demokratiepädagogischen Vorzeichen wird die Schule stets als ein Ort für „authentische demokratische Erst-Erfahrungen“ (Himmelmann) und als ein wichtiges Experimentierfeld für Demokratie-Lernen im und über den Unterricht hinaus, begriffen (Beutel/Fausser 2007).

Im Kontext des BLK-Projekts 21 wiederum wird ein Kompetenzkonzept favorisiert, das sich an den Vorgaben des DeSeCo-Papiers der OECD (Rychen/Salganik 2003) orientiert. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), so die programmatische These, dient dem Erwerb von „Gestaltungskompetenz“. Damit „wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (AG Qualität & Kompetenzen 2007, S. 12). Wichtiger als die Tatsache, dass ein Großteil der

zehn Teilkompetenzen auch (demokratie-)politisch bedeutsam ist (u.a. vorausschauend denken und handeln, gemeinsam mit anderen planen und handeln können, an Entscheidungsprozessen partizipieren, Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können), ist die Feststellung, dass die Bestimmung dessen, was den Bereich der „nachhaltigen Entwicklung“ genau charakterisiert, ausgesprochen schwierig ist.

Auch im Bereich des Globalen Lernens stellt sich ein ähnliches Problem. Im Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ heißt es hierzu: Kompetenzen beziehen sich „einerseits auf die gesellschaftlichen Anforderungen des globalen Wandels“ (u.a. Sicherstellung wirtschaftlicher Produktivität, demokratischer Prozesse und sozialer Kohäsion sowie Beachtung der Menschenrechte, Anerkennung der Gleichheitsansprüche und Berücksichtigung ökologischer Nachhaltigkeit), andererseits orientieren sie sich an „den individuellen Zielen des Einzelnen“ (BMZ/KMK 2007, S. 71) – Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und Mitverantwortung im globalen Rahmen. Gerade mit Blick auf die „schwerwiegenden“ ökologischen Veränderungen und „die weltweit verbreitete Armut mit all ihren Folgeerscheinungen“ sollten Kinder und Jugendliche, so die normative Begründung, „durch die Behandlung solcher Themen im Unterricht die notwendigen Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, sich in einer globalisierten Welt zu orientieren und eigene Werte und Haltungen zu entwickeln“ (ebd., S. 15). Für den Lernbereich Globale Entwicklung werden losgelöst von den konkreten Handlungskontexten drei Kompetenzbereiche unterschieden: 1. Erkennen (Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erkennen von Vielfalt, Analyse des globalen Wandels, Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen), 2. Bewerten (Perspektivenwechsel und Empathie, kritische Reflexion und Stellungnahme, Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen) und 3. Handeln (Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung). Auch hier sind die Überschneidungen mit den Konzepten der Politikkompetenz und der Demokratiekompetenz ganz offensichtlich.

Worin genau besteht nun das Bereichsspezifische der BNE-Gestaltungskompetenz oder der Globalen Lernkompetenz auch im Vergleich zur Politik- und Demokratiekompetenz? Die Kompetenzkonzepte des Politik-Lernens und des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ orientieren sich in ihrem Zugschnitt nicht an konkreten Handlungsproblemen, sondern an lernfeldspezifischen Themenbereichen, die im ersten Fall durch das Fach, im zweiten durch fächerübergreifende Problemstellungen definiert werden. Beim Politik-Lernen im engeren Sinn wird angenommen, dass Kompetenzen primär im Unterricht in der Auseinandersetzung mit Aufgaben und Themen erworben werden können. In der BNE und im Globalen Lernen kommt hinzu, was beim Demokratie-Lernen als pädagogische Selbstverständlichkeit erscheint, nämlich, dass gerade das situierte, in realen Anwendungsbezügen mitlaufende Lernen die Entwicklung von Handlungskompetenzen am nachhaltigsten unterstützt. Anders als beim Politik- oder Demokratie-Lernen ist eine klare fachliche Zurechnung der BNE- und GL-Themenbereiche nicht möglich. Was didaktisch als Entwicklungschance verstanden werden kann, ist kompetenztheoretisch jedoch ein Handicap, denn die „Situationen und Anforderungen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 7), die im Bereich des Globalen Lernens zu konkretisieren sind, erscheinen

in ihrer breiten Fächerung insgesamt sehr unspezifisch. Man kann sie mit allgemeinen Problemlösefähigkeiten bearbeiten oder eben mit Kompetenzen, die in anderen Domänen erworben wurden. Für die Politik- oder Demokratiekompetenz gilt dieses nicht, obwohl es unstrittig auch hier noch einen sehr großen grundbegrifflichen Klärungsbedarf gibt. Politisches Handeln setzt einschlägige Kenntnisse voraus und erfordert in komplexen, problemhaltigen, konfliktbehafteten, unsicherheitsbelasteten und wechselnden gesellschaftlichen Handlungssituationen individuelle Urteilskraft und strategische Fähigkeiten; demokratiepolitisches Handeln setzt zudem voraus, dass sich die Einzelnen für die gemeinsame Gestaltung des Zusammenlebens zuständig fühlen und tatsächlich Verantwortung für das Zustandekommen transparenter und gerechter Entscheidungen übernehmen. Diese praktische Handlungsbereitschaft ist der überfachliche und pragmatische Kern der Demokratiekompetenz.

Schulentwicklung durch schüleraktivierende Lern- und Handlungsformen

Im demokratiepädagogischen Verständnis benötigt Demokratie-Lernen politische Bildungsformate, die zugleich organisatorische, lernkulturelle und erziehungspraktische Gelegenheiten bieten, Heranwachsende als Akteure in die Mitverantwortung für die gemeinsame Gestaltung von Schule und Unterricht zu nehmen. Dieses schließt Politik-Lernen im engeren Sinn mit ein und ist auch mit Globalem Lernen vereinbar, da die allgemeinen Bildungsziele in allen drei genannten Bereichen weitestgehend deckungsgleich sind. Es geht letztlich immer darum, Heranwachsende zu befähigen, „das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage von Demokratie, Frieden, Freiheit, Menschenwürde, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Verantwortung für Natur und Umwelt, Achtung vor religiösen Überzeugungen ... mitzugestalten“ (BMZ/KMK 2007, S. 55) – und diese aktive, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Autonomie und Selbstbestimmung fördernde Handlungskompetenz lässt sich erfolgversprechender in schüleraktivierenden Lern- und Handlungsformen realisieren. Insofern gibt es bei allen Differenzen hinsichtlich des Zuschnitts der Domänen und der Reichweite der Bildungsansprüche einen großen gemeinsamen Nenner: Politik-Lernen, Demokratie-Lernen und nachhaltigkeitsorientiertes Globales Lernen unterstützen allesamt ein erfahrungsnahes, eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen. Wer lernen will, wie man verantwortliche Entscheidungen trifft, wer seine diesbezüglichen Argumente öffentlich vertreten soll, der muss in der Lage sein, gesellschaftliche Handlungssituationen zu analysieren, sich gezielt Informationen zu beschaffen, diese begrifflich zu strukturieren, Interessen zu erkennen, Positionen abzuwägen und Entscheidungsfolgen abzuschätzen. Dazu bedarf es besonderer Unterrichtsformen, die das individuelle und soziale Lernen stimulieren. Damit sich die Kompetenzen, die im Bereich der Politischen Bildung erworben werden, jenseits einer verantwortungsentlasteten rhetorischen Oberflächlichkeit auch festigen können, müssen nachhaltigere Lernarrangements gefunden werden – und gerade hierfür bieten sich die fachübergreifenden und fächerverbindenden Themen des Globalen Lernens sowie demokratiepädagogische Unterrichtsprojekte an, die Lernen stets mit verantwortungsvollen Beteiligungsformen verbinden. Es geht dabei um mehr als nur um eine didaktische Form der Handlungsorientierung, es geht um die Stärkung der individuellen Verant-

wortung und um die Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements auf der Grundlage von Demokratieverstehen. Wenn beide Ziele im Kontext der Schule als pädagogische Maxime anerkannt sind, wird durch die neuen Lernkonzepte die demokratische Schulentwicklung insgesamt gefördert.

Literatur

- AG **Qualität & Kompetenzen** (2007): Qualitätsentwicklung „BNE-Schulen“. Qualitätsfelder, Leitsätze & Kriterien. Berlin: BLK-Programm Transfer-21 Koordinierungsstelle.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.
- Becker, G. (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim/Basel.
- Beutel, W./Buhl, M./Fauser, P./Veith, H. (im Druck): Demokratiekompetenz durch Demokratieverstehen – Überlegungen zur Konstruktion eines Instruments zur Messung „demokratischer Verstehensintensität“. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Kerngeschäft oder Beiwerk? Demokratie als schulpädagogischer Entwicklungsbegriff. Schwalbach/Ts.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/KMK – Kultusministerkonferenz (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- CIRCLE – Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (2005): The civic mission of schools. New York/Maryland.
- Diedrich, M./Abs, H. J./Klieme, E. (2004): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen; Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. Frankfurt/Main.
- Fauser, P. (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 16–41.
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A. (Hg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Bd. 2. Weinheim.
- Henry-Hutmacher, C. (2008): Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Borchard, M./Henry-Hutmacher, C./Merke, T./Wippermann, C. (Hg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart, S. 1–24.
- Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?. In: Edelstein, W./Fauser, P.: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin.
- Himmelmann, G. (2007): Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 42–70.
- Hurrelmann, K./Albert, M./TNS Infratest Sozialforschung (Hg.) (2006): 15. Shell Jugendstudie 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/Main.
- Klieme, E./Avenarius, H. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- Klieme, E./Maag Merki, K./Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin, S. 5–15.
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. Göttingen.
- Sander, W. (2005): Anstiftung zur Freiheit. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28, H. 2, S. 8–13.
- Sander, W. (2007): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 71–85.
- Weißeno, G. (2008): Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: ders. (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden 2008, S. 11–20.

Dr. Hermann Veith

ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialisationsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationsforschung und Sozialisationsforschung, Kompetenzentwicklung, Demokratiepädagogik.