Editorial

Demokratiepädagogik zielt auf den Erwerb von Demokratiefähigkeit und Partizipationskompetenz und ist dabei – im Gegensatz zur Politischen Bildung, wie sie sich insbesondere in Deutschland etabliert hat – auf die Gestaltung des Schullebens als demokratischer Lebens- und Lerngemeinschaft und auf ganzheitliche Lernprozesse ausgerichtet. Verbindungen zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sind offensichtlich, werden aber selten expliziert. In der vorliegenden Ausgabe wird das Konzept der Demokratiepädagogik mit dem Ziel diskutiert, den Lesern und Leserinnen der ZEP Einblicke in dieses spannende Arbeitsfeld zu ermöglichen. Wir versprechen uns davon fruchtbare Anregungen für den Diskurs Globalen Lernens und Impulse für mögliche zukünftige Kooperationen.

Im ersten Beitrag dieses Heftes beleuchtet Hermann Veith, selbst ein Vertreter der Demokratiepädagogik, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Konzepte (Demokratiepädagogik, Politische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen). In diesem Vergleich kommt er zu dem Ergebnis, dass eine demokratische Schulentwicklung viel Potenzial auch für das Globale Lernen bietet. Auch wir, die wir im Arbeitsfeld des Globalen Lernens beheimatet sind, gewinnen bei der Lektüre tatsächlich den Eindruck, dass es sich beim Globalen Lernen und der Demokratiepädagogik um Partner handeln könnte, die bisher nur noch nicht zusammengekommen sind. Gemeinsam ist beiden Konzepten das Anliegen, Schülern und Schülerinnen umfassende Handlungskompetenz zur Teilhabe und zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu vermitteln. Eine durch demokratische und partizipative Schul- und Lernkultur bestimmte Schule könnte hierfür zum Lernort werden.

Zwei weitere Beiträge benennen allerdings deutlich die Grenzen einer an den Idealen der Partizipation und Gleichheit ausgerichteten Demokratiepädagogik. Annette Huppert und Hermann Josef Abs berichten Ergebnisse aus der Evaluation des BLK-Programmes ‚Demokratie lernen und leben' und aus Fallstudien, die im Rahmen eines EU-Sokrates-Projektes durchgeführt wurden. Sie zeigen grundlegende Spannungen zwischen dem Anspruch der demokratischen Schulentwicklung und faktischen Grenzen der Partizipation von Lehrern und Lehrerinnen auf, die sich aus den institutionell begründeten Machtstrukturen ergeben. Ihre Überlegungen münden in den Vorschlag, Grenzen der Partizipation transparent zu machen und Konflikte um Partizipation auf dieser Grundlage demokratiepädagogisch zu nutzen. Uli Klemm stellt die Möglichkeit der Demokratisierung der Institution Schule aus der Perspektive der Schulkritik und auf der Grundlage der Kinderrechtskonvention grundsätzlich in Frage.

Schließlich präsentieren zwei Beiträge praktische Erfahrungen aus Projekten der Demokratiepädagogik: Christian Graf und Rolf Gollob berichten über die Entwicklung der Politischen Bildung und konkrete Projekte der Demokratiepädagogik in der Schweiz, darunter die Erstellung von grundlegenden Materialien und das Projekt „Jugend debattiert". Marcela Tchimino N. stellt die Beteiligung chilenischer Schulen am EU-Projekt „Education for Global Citizenship" dar und analysiert die Herausforderungen und Chancen dieser länderübergreifenden Kooperation. Im Porträt beschreibt Patricia Hladschik die Servicestelle Zentrum polis in Österreich, die politische Bildung an österreichischen Schulen unterstützt und forciert.

Eine angenehme Lektüre wünschen
Barbara Asbrand und
Heidi Grobbauer
Göttingen/Salzburg Dezember 2008

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:
Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © Anja Brunsmann – www.photocase.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

31. Jahrgang, Heft 3, 2008
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'08

Themen 4 **Hermann Veith**
Politik-Lernen, Demokratie-Lernen und Globales Lernen

8 **Annette Huppert/Hermann Josef Abs**
Schulentwicklung und die Partizipation von Lehrkräften

16 **Uli Klemm**
Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse

21 **Christian Graf/Rolf Gollob**
Politische Bildung in der Schweiz

26 **Marcela Tchimino N.**
Education for Global Citizenship

Porträt 30 Zentrum polis: Politik Lernen in der Schule

VENRO 32 Deine Stimme gegen Armut/Global learning – weltwärts and beyond/Wettbewerb „Bildung für Nachhaltigkeit“

VIE 33 Neues aus der Kommission VIE/Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan/Eine Industriegesellschaft im Wandel – Auftakt zur Debatte der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt“

38 Rezensionen

40 Informationen

WAXMANN

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 Charaktersierungen 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 politisch 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 eigenen 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/Fauser 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 anwenden 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 Zuschnitt 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 Verantwortung 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./Merkle, 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: Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung, Kompetenzentwicklung, Demokratiepädagogik.

Annette Huppert / Hermann Josef Abs

Schulentwicklung und die Partizipation von Lehrkräften

Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses

Zusammenfassung:
Für demokratische Bildung und demokratische Schulentwicklung ist die Partizipation der Beteiligten zentral. In dem Beitrag werden unterschiedliche konzeptionelle Bezugspunkte der Schulentwicklung (Reformpädagogik, Demokratietheorie, Professionalisierung, Organisationsentwicklung, Verwaltungswissenschaft) und die darin implizierten Formen von Partizipation vorgestellt und ihre Implikationen herausgearbeitet. Es lassen sich Spannungsverhältnisse rekonstruieren, die sich (a) auf mögliche Begründungen für Lehrerpartizipation beziehen, (b) auf ihr Verhältnis zu Partizipationsansprüchen von Schülern und Schülerinnen, (c) auf innerkollegiale Kooperation und (d) auf das Zusammentreffen von Partizipationsansprüchen der Lehrpersonen einerseits und politischen Steuerungsinteressen andererseits. Die Spannungsverhältnisse werden auf der Basis quantitativer und qualitativer empirischer Ergebnisse aus der Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben' erläutert. Es wird argumentiert, dass die transparente Bearbeitung dieser Spannungsverhältnisse auf der Ebene der Akteure, konstruktiv zu demokratischer Schulentwicklung beitragen kann.

Abstract:
Participation of all parties at school is of vital importance for democracy education and democratic school development. Approaches of school development refer to different basic concepts (progressive education, democracy theory, professionalization, organisational development, new public management). These approaches implicate different forms of participation and therefor different forms of teacher involvement. The article analyses four areas of conflict that emerge from these differences. They relate (a) to different reasons for teacher participation, (b) to the relationship between the claim of teachers and students to participation, (c) to the cooperation between teachers and (d) to the collision of teachers' claim to participate on the one hand and political interests to govern school development on the other hand. These four areas will be explicated on the basis of quantitative and qualitative research which is taken from the evaluation of the German pilot program 'learning and living democracy'. The article argues for the transparent handling of those areas of conflict within school. This may contribute to constructive democratic education and school development.

Der Projektkontext: Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben'

Die hier vorgetragene Argumentation speist sich neben theoretischen Überlegungen aus den Daten, die in der Evaluation des BLK-Programmes ‚Demokratie lernen und leben' gewonnen wurden.

Eine erste Quelle empirischer Befunde stellt dabei die Evaluation des Programms ‚Demokratie lernen und leben' dar. An 106 Schulen, die zwischen 2002 und 2007 an diesem Programm teilgenommen haben, konnten sowohl 2003 als auch 2006 umfangreiche Fragebogenerhebungen bei allen Lehrkräften durchgeführt werden. Bei einer Teilmenge von 64 Schulen wurden auch Schüler/-innen in vier Klassen befragt (Abs/Roczen/Klieme 2007). Ein Ziel der Evaluation bestand im Aufzeigen von Veränderungen während der Programmlaufzeit, sowie der Bedingungen unter denen Veränderungen wahrscheinlich werden.

Die zweite Quelle empirischer Befunde für die hier vorgestellte Argumentation sind qualitative Fallstudien, die im Kontext eines EU-Sokrates-Projektes für sechs Schulen aus dem BLK-Programm ‚Demokratie lernen und leben' erarbeitet wurden. Die Fallstudien beruhen auf Gruppeninterviews mit Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen, sowie Einzelinterviews mit Mitgliedern der Schulleitungen und Sozialpädagogen/-pädagoginnen der betreffenden Schulen (Abs/Breit/Huppert/Schmidt/Müller-Mathis im Druck). Ziel der Studie war es, den informellen Kontext von Schulen unter der Perspektive darzustellen, inwiefern darin Möglichkeiten für den Erwerb demokratischer Handlungsfähigkeiten vorgehalten und genutzt werden.

„Schule muss als Ganzes reagieren" – zum Ort der Demokratiebildung

Demokratiebildung an Schulen zielt über die Vermittlung von politischem und demokratischem Wissen hinaus auf die Entwicklung und Einübung demokratischer Handlungsfähigkeit, sowie auf die Bereitschaft, diese Fähigkeiten auch einzusetzen. Dies setzt die Gestaltung des Schulkontextes und der Schulentwicklung unter dem Anspruch von Demokratie und insbesondere von Partizipationsmöglichkeiten voraus (Trafford 2008).

Ähnlich wie es Fritz Oser (1998) für die Strukturierung von Konfliktbearbeitungsprozessen beschrieben hat, sind auch für die Demokratiebildung die demokratischen Strukturen der Prozesse bildend wirksam. Zentral für diese Prozesse ist die

‚tatsächliche' Partizipation der an Schule beteiligten Akteure im Rahmen der jeweiligen Verantwortungsbereiche.

Demokratische Bildung und demokratische Schulentwicklung bergen aber gleichzeitig das Risiko des Scheiterns in sich, wenn sie mit überhöhten Partizipationsansprüchen einhergehen, oder Partizipation in Bereichen ermöglichen, die an den Interessen der Beteiligten vorbeigehen. Frustration ist vorprogrammiert, wenn Situationen als partizipativ gerahmt werden, in denen letztlich Partizipation nicht durchgehalten werden kann, weil die Verantwortungsbereiche der Beteiligten nicht so weit reichen, wie es die eingeforderte Partizipation verlangt. Unter solchen Umständen ist es pädagogisch möglich, die Formen der Partizipation nicht durchweg vorzustrukturieren, sondern mit den Akteuren gemeinsam zu klären, in welcher Form und an welcher Stelle Partizipation unter Berücksichtigung welcher Grenzen möglich ist. Diese Grenzen können dann zum Gegenstand der unterrichtlichen Reflexion und somit im mehrfachen Sinne aufgehoben werden.

Perspektiven der Schulentwicklung und ihre Implikationen für Lehrerpartizipation

Demokratisierung ist für Schulentwicklung, verstanden als systematische Weiterentwicklung von Schulen, nur ein möglicher Fokus. Aus anderen Perspektiven ergeben sich andere Schwerpunkte, die sich einerseits historisch ordnen lassen, die heute aber andererseits teilweise auch nebeneinander bestehen (vgl. Avenarius et al. 1998). Die Bedeutung der Partizipation von Lehrkräften ändert sich in Abhängigkeit vom gewählten Fokus der Schulentwicklung. Insgesamt sind stärker normative Begründungen für Partizipation von stärker instrumentellen zu unterscheiden. In der Reihenfolge ihrer historischen Genese unterscheiden wir fünf Begründungsansätze (vgl. Tab. 1).

Reformpädagogischer Ansatz

Der gemeinsame Nenner der Reformpädagogik besteht in der Ablehnung einer autoritaristischen, außengesteuerten Schule. Die Schulentwicklung in reformpädagogischer Perspektive zielt auf die Gestaltung eines pädagogisch wirksamen Lebensraumes Schule. Als Voraussetzung für die Entfaltung der Individuen in der Gemeinschaft wird Partizipation normativ und pädagogisch für alle Beteiligten begründet. Sie findet ihre Verwirklichung in der Schulgemeinde, die als Mirkokosmos analog zur politischen Gemeinde gesehen wird (von Hentig 1993).

Demokratietheoretischer Ansatz

Lehrerpartizipation erhält unter der Perspektive demokratischer Schulentwicklung eine normative Konnotation, weil Lehrer/-innen Rechtsträger sind. Die Reichweite ihrer Partizipation ist selbst Gegenstand von Diskursen, in die selbstverständlich mögliche Begrenzungen rechtlicher Art einfließen, deren Legitimität aber prinzipiell hinterfragbar und veränderbar sind. Es geht primär um Interessenausgleich, nicht um deren Harmonisierung oder Hervorbringung. Insbesondere aber ist demokratietheoretisch begründete Partizipation von Lehrkräften eine kritische Distanz zur vorgegebenen Organisation Schule eigen und gewollt. Demokratisierung ist dann leistungsfähig, wenn auch die Ziele der Organisation dem demokratischen Prozess unterworfen werden (Hondrich 1972). Diese Konnotation hebt die Bedeutung von Eigenverantwortung und Mündigkeit hervor.

Professionstheoretischer Ansatz

Professionstheoretisch wird Lehrerpartizipation damit begründet, dass Professionen ein gesellschaftliches Mandat zur Sicherung zentraler Werte haben. Im Falle der Lehrprofession ist dies

Perspektive	Zentrale Kriterien	Mittel der Umsetzung	Implikationen für Lehrerpartizipation
Reformpädagogik	Schule als pädagogisch wirksame Lebenswelt	Förderung alternativer Formen des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens	Partizipation als Beteiligung an Gestaltung von Lebenswelt und Anschauung, Interessenintegration
Demokratietheorie	Mitbestimmung (Wille, Fähigkeit und Recht) als Grundlage der Freiheitlichen Demokratischen Grundordnung	Institutionalisierung von Mitsprache, Mitentscheidung und Transparenz von Abläufen	Als eigener Zweck in sich selbst – normativ gesetzt; universell Interessenausgleich
Professionalisierungs-diskurs	Selbstregulation der Lehrprofession (Eigenverantwortlichkeit) Prozessqualität	Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals, Stärkung des professionellen Status	Partizipation als Grundlage und Ausdruck von Eigenverantwortung und Professionalität der Lehrer/-innen (partikular) (double loop – weil Professionalität wiederum als Mittel zum Zweck betrachtet wird) Interessendistanz
Organisationsent-wicklung	Sich selbst regulierende Organisation werden, Stake-Holder-Zufriedenheit	Schulprogramm, Profilbildung, interne Evaluation, Zertifizierung	Am Beitrag zur Organisationsentwicklung orientiert Instrumentell harmonisierend
Verwaltungswissen-schaft	Effizienter Mitteleinsatz; Schülerleistung in Kernfächern	Budgetautonomie, neue Rolle der Schulleitung und Schulaufsicht, externe Evaluation	Am Beitrag zur Optimierung des Outputs (gemessen in Schülerleistung in Kernfächern) Instrumentell strategisch

Tabelle 1: Perspektiven für Schulentwicklung

der Wert Bildung. Professionen beanspruchen eine gewisse Autonomie in der Kontrolle ihres beruflichen Handelns. Sie formulieren selbst die Erwartungen, die an sie gestellt werden können. Zugleich wird eine Involviertheit in Bezug auf die Anliegen der Klienten jenseits der Sicherung des jeweiligen zentralen Wertes weitgehend ausgeschlossen und eine gewisse Unabhängigkeit von externen Einschätzungen behauptet (Combe/Helsper 2002). Demokratietheoretischer und Professionalisierungsdiskurs zur Schulentwicklung stehen daher in Bezug auf Partizipation an Schulen insofern in Konkurrenz, als Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen insbesondere deren Eigenständigkeit und Souveränität betont, nicht aber einen partizipativen Prozess an Schulen insgesamt.

Organisationstheoretischer Ansatz

Organisationstheoretisch begründete Schulentwicklungsansätze sind darauf ausgerichtet, Schule als Organisation mit eigenem Entwicklungspotential zu gestalten (Dalin 2005). Durch Lehrerpartizipation sollen im Rahmen dieser Organisationsentwicklung Lehrpersonen als maßgebliche Akteure gewürdigt und operativ eingebunden werden. Die Partizipation ist vor allem auf die Identifikation mit den Zielen und die Feinregulierung der Methoden ausgerichtet. Wir beschreiben sie deshalb als funktional begründete, spezifischer als identifikatorische Partizipation. Der Partizipation von Lehrern und Lehrerinnen kommt in dieser Perspektive weniger ein kritisches, denn ein harmonisierendes Potential zu. Im Professionalitätsdiskurs und aus demokratietheoretischer Perspektive wird demgegenüber eher die eigenständige, sich unter Umständen auch in kritischer Distanz zur Organisation befindende Handlungsorientierung betont.

Verwaltungswissenschaftlicher Ansatz

Die Verwaltungswissenschaftliche Perspektive auf Schulentwicklung ist vor allem auf den effizienten Einsatz der Mittel und die Schüllerleistung als Maß für diese Effizienz orientiert. Lehrerpartizipation hat einen instrumentellen Charakter und dient der möglichst reibungslosen Umsetzung vorgegebener Programme in der Schule. Der Professionalisierungsdiskurs und die verwaltungswissenschaftliche Perspektive stehen insoweit in Konkurrenz, als letztere stark auf die Orientierungsfunktion und Autorität der Schulleitung setzt (vgl. Keith 1993). An dieser Stelle entstehen Konflikte innerhalb von Schulen insbesondere angesichts politischer Entscheidungen, die Verwaltungsaufgaben und Kontrollfunktionen, die ehemals außerhalb der Schule angesiedelt waren, nun an Schulleitungen delegieren, deren Rolle und die innerschulische Hierarchie dadurch verändert werden.

Spannungsverhältnisse der Lehrerpartizipation in Schulentwicklungsprozessen

Wer das Konzept Partizipation verwendet, rekurriert sowohl auf den Begriff Autonomie, als auch auf den Begriff Verantwortung. Weil diese beiden Begriffe sich in der Schulentwicklung wechselseitig begrenzen und bedingen (Abs im Druck) ist das Konzept Partizipation komplex und wird entsprechend teilweise als ambivalent (Kramer 2007) oder Verwirrung stiftend (Oser/Biedermann 2006) beschrieben. Allemal sind seine Bedeutungsvarianten vielfältig. Diese Vielfalt lässt sich aus schulpädagogischer Sicht unter anderem durch die oben beschriebenen Ansätze der Schulentwicklung strukturieren. Differenzen in den grundlegenden Ansätzen bei unterschiedlichen Beteiligten in der Schule können zu Verwerfungen führen (vgl. Hargreaves 1991; Helsper 2001). Im Folgenden werden wir – auf der Basis von empirischen Ergebnissen aus der Evaluation des BLK-Programms ‚Demokratie lernen und leben' – vier strukturelle Spannungsverhältnisse der Lehrerpartizipation aufzeigen, die den Verwerfungen zugrunde liegen.

Spannungsverhältnisse unterschiedlicher Begründungen für die Realisierung von Lehrerpartizipation in der Schulentwicklung

Für die Partizipation von Lehrkräften im Sinne einer Mitentscheidung in einzelnen Bereichen der Organisation von Schule gibt es unterschiedliche Begründungen. Die Unterscheidung normativer und funktionaler Begründungen greift auf, dass im ersten Falle die Partizipation selbst als Zweck bestimmt wird und nicht primär als Mittel, das beispielsweise der Entwicklung der Organisation Schule nach Maßgabe vorgegebener Ziele dient (vgl. Lehmann-Rommel 2004). Normative Begründungen beziehen sich auf ein Menschenbild bzw. auf Rechtsvorstellungen (insbesondere Menschenrechte). Funktionale Begründungen beziehen sich stattdessen auf Ziele, die in der Zukunft erreicht werden sollen und deren Festlegung nicht selbst Gegenstand von Partizipation ist. Partizipation scheint dann geboten, weil sie entweder zur Konstruktion höherwertiger Ziele beiträgt (instrumentelle Begründung), oder weil sie die Mitarbeit an vorgegebenen Zielen unterstützt (identifikatorische Begründung).

Im Folgenden geben wir je ein Beispiel für Konvergenz und für Divergenz der unterschiedlichen Begründungen. Konvergenz vermag sich vor allem dann einzustellen, wenn das Ziel funktionaler Partizipation voll im Einklang mit den Interessen derer steht, von denen Partizipation erwartet wird. Divergenz deutet hingegen darauf hin, dass die Implikationen funktional begründeter Partizipation mit normativen Ansprüchen an Partizipation in Konkurrenz stehen.

a) Ein Beispiel für die Konvergenz von normativer und funktionaler Begründung aus quantitativen Daten:

In der Evaluation des Programms ‚Demokratie lernen und leben' wurde danach gefragt, inwieweit die Durchführung des Programms an den Schulen selbst partizipativ gestaltet war. Eine entsprechende Skala (sechs Fragen, α .86) wurde aus normativen Erwägungen in die Evaluation aufgenommen (für detaillierte Angaben zu den Instrumenten vgl. Abs/Diederich/Sickmann/Klieme 2007). Im Rahmen von Regressionsanalysen (siehe Abb. 1) lässt sich zeigen, dass eine partizipative Durchführung im Hinblick auf die Ziele des Programms funktional war. Als Ziel wird dabei die Entwicklung der demokratiepädagogischen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte einbezogen (Skala mit 17 Fragen, α .97), diese bildet hier die abhängige Variable. Unter Einbezug weiterer unabhängiger Variablen (vgl. Abb. 1), lassen sich die Unterschiede in den Selbstaussagen bezüglich des Kompetenzgewinns zu 43 Prozent aufklären. Dabei ist interessant, dass die Einschätzung einer partizipativen Durchführung sogar eine stärkere Vorher-

sagekraft besitzt als realisierte Partizipationsformen in Fortbildung und Steuergruppe. Dies könnte mit der Glaubwürdigkeit des formulierten Programmziels zu tun haben, die als vermittelnde Voraussetzung für Wirkungen von Aktivitäten im Programm gedacht werden kann und die dann am stärksten ist, wenn die Durchführung möglichst breit in der Schule angelegt war, d.h. mit hoher partizipativer Beteiligung der Lehrkräfte.

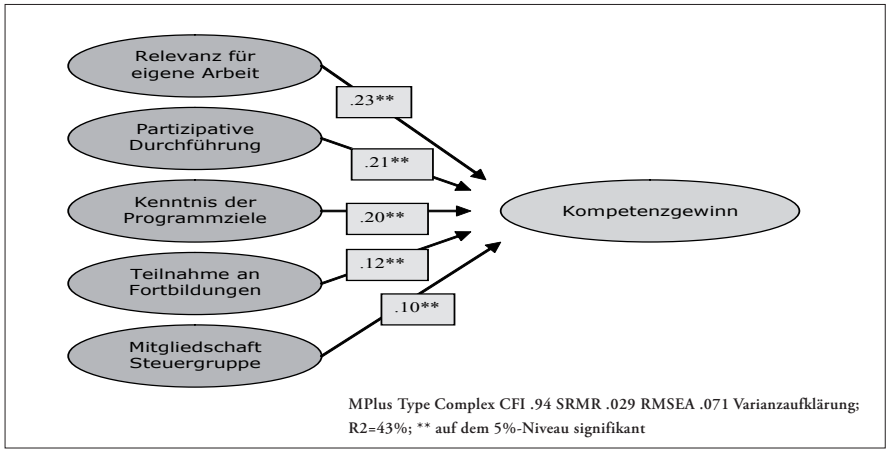


Abbildung 1: Regressionsanalyse zu selbsteingeschätzten Kompetenzgewinnen von Lehrkräften

b) Ein qualitatives Beispiel für die Divergenz von normativer und funktionaler Begründung:

Das folgende Zitat stammt aus einem Gruppeninterview mit vier Lehrkräften einer kooperativen Gesamtschule und wird von einem Lehrer im Kontext der Frage geäußert, welche Chancen die Lehrer/-innen einer demokratischen Entwicklung an der eigenen Schule geben.

„Uns wird jetzt nahegelegt, bildet doch mal demokratiefähige Schüler heran, lebt Demokratie vor, alles wunderbare Ideen und gleichzeitig, wirklich gleichzeitig, wird von oben in der Schulhierarchie ein kalter Putsch durchgeführt, der die Hierarchien zementiert, der der Willkür Tür und Tor öffnet [...] Unsre Mitbestimmung wird von Jahr zu Jahr gekürzt, wenn jemand umgesetzt wird, gibt es da keinen Einspruch zum Beispiel mehr und das sollen wir beides unter einen Hut bringen? Äh, empfinde ich ehrlich gesagt nicht selten als absurdes Theater [...] und Demokratie ist nicht eben nur alle vier Jahre zur Wahl gehen, was ist Demokratie? Das ist eine schwierige Frage. Das ist keine Frage, die sich selbst beantwortet. […] Welche Ziele beinhaltet das? Das bedarf einer Diskussion. [...] Aber ich möchte noch mal drauf hinweisen, dass Demokratie nicht ja und Amen sagen ist, das ist es auf keinen Fall und in der Situation sind wir als Kollegium im Moment zunehmend." (FS4; L1m)

Das Zitat spiegelt die Wahrnehmung von Lehrer/-innen wider, dass der eigene normative Anspruch auf Partizipation durch deren Funktionalisierung frustriert wird. Lehrer/-innen sollen Rollenmodelle für Demokratie an Schulen sein – ihre Partizipation ist daher aus einer funktionalen Sicht notwendig und normativ gewünscht. Die Divergenz entsteht dadurch, dass der normative Anspruch, der sich aus Sicht des Lehrers mit Partizipation im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung verbindet, nämlich die Freiheit für Kritik und Widerspruch, gleichzeitig aufgrund gesetzlicher Regelungen frustriert wird, die Handlungsspielräume und geschützte Möglichkeiten der Kritik einschränken und für Lehrer/-innen riskant machen. Diese Regelungen resultieren aus einer verwaltungswissenschaftlichen in Teilen auch organisationstheoretischen Schulentwicklungsperspektive.

Das Spannungsverhältnis legitimer Partizipationsansprüche von Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen

Auch innerhalb von Schulen differieren die Perspektiven: Interessen von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen können an zentralen Stellen des schulischen Zusammenlebens zueinander in Konkurrenz stehen. Versteht man Partizipation aus demokratietheoretischer Perspektive als Aushandlung von Interessen, bzw. Interessenausgleich, so ergibt sich ein deutliches Konfliktpotential aus den unterschiedlichen Interessenlagen der Beteiligten. Im Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen verändert sich dadurch auch die Rolle der Lehrkräfte, die ihre eigenen Interessen vertreten wollen/sollen, aber als für die Schüler/-innen Verantwortliche in der Pflicht sind, deren legitime Interessen zu verfolgen, bzw. deren Durchsetzung zu begleiten und die Schüler/-innen in diesem Sinne zu beraten, Partizipation also pädagogisch zu deuten (Danner 2000).

a) Ein Beispiel für die Spannung unterschiedlicher Partizipationsansprüche aus der quantitativen Analyse:

Tabelle 2 vergleicht Aussagen der Schülerbefragung im Programm ‚Demokratie lernen und leben' in den Jahren 2003 und 2006. Im Jahr 2003 haben wir nach den Mitgestaltungswünschen der Schüler/innen gefragt und diese auch den Schulen zurückgemeldet. 2006 fragten wir dann nach Realisierungen von Schülerpartizipation. Eine vergleichende Betrachtung ermöglicht eine Unterscheidung von drei Bereichen der Mitgestaltung:

1. Die gewährte Mitgestaltung übersteigt die Wünsche, z.B. bei der institutionalisierten Mitwirkungsmöglichkeit Schülerrat.
2. Wunsch und Möglichkeit entsprechen sich weitgehend, so z.B. bei der Gestaltung der Klassenräume.
3. Es liegt ein stärkerer Mitgestaltungswunsch vor, als er im Mittel der Schulen realisiert ist. Deutlichstes Beispiel dafür ist die Mitwirkung beim Stundenplan.

Hinsichtlich des Stundenplans wird 2003 einer der deutlichsten Mitgestaltungswünsche überhaupt artikuliert und dem entsprechen 2006 die geringsten Mitgestaltungsmöglichkeiten. In ähnlicher Weise gilt dies für die Frage der Stundengestaltung. Dies könnte so interpretiert werden, dass für den Kern schulischer Arbeit bislang nur unzureichend Wege gefunden wurden, um die Wünsche von Schülern und Schülerinnen auf Mitgestaltung zu realisieren (vgl. auch Krüger et al. 2002). Insbesondere das Thema „Erstellung von Stundenplänen" erscheint relevant, weil bei diesem Thema Mitgestaltung mehr bedeutet, als den Schülern und Schülerinnen einen Freiraum zur Gestaltung ihrer Lebenswelt zu gewähren, wie dies etwa bei der Ausgestaltung von Klassenräumen der Fall ist. Bei der Entwicklung eines Stundenplans geht es hingegen deutlich um gegensätzliche Interessen von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen. Für Stundenplaner/-innen erscheint es bereits schwierig, die Interessen innerhalb eines Lehrerkollegiums

zum Ausgleich zu bringen. Dies erschwert es gleichzeitig, zusätzlich die Interessen von Schülern und Schülerinnen in die Planung einzubeziehen. Somit wirft der Befund die Frage auf, ob demokratische Schulkultur nur insofern umgesetzt wird, als sie nicht den Interessen der Lehrer/-innen entgegensteht. Es ist zu klären, wie den Interessen der Schüler/-innen an dieser Stelle Rechnung zu tragen ist, bzw. wie ein Aushandeln der unterschiedlichen Interessen gestaltet werden kann und welche Grenzen der Verhandelbarkeit von wem, wie und mit welcher Begründung gesetzt werden dürfen.

	Mitgestaltungswunsch 2003	Mitgestaltungsmöglichkeit 2006		
		gar nicht	Mitberaten	Mitentscheiden
AGs, Schulmannschaften	24.04%	29.06%	39.46%	28.82%
Auswahl von Schulbüchern	14.14%	81.86%	11.34%	5.34%
Gestaltung der Klassenräume	43.47%	19.77%	37.29%	41.69%
Klassenfahrten	72.31%	13.70%	31.29%	53.37%
Pausengestaltung	41.33%	42.05%	35.47%	21.30%
Schülerrat	7.29%	23.52%	35.67%	38.93%
Unterrichtsgestaltung	35.88%	56.61%	34.41%	7.67%
Stundenplan	51.30%	90.06%	6.16%	2.95%
Teilnahme an Konferenzen	7.70%	56.57%	32.46%	9.28%

Tabelle 2: Vergleich Mitgestaltungswunsch der Schüler/-innen (2003) und Mitgestaltungsmöglichkeiten (2006)

b) Ein Beispiel für die Spannung zwischen Partizipationsansprüchen von Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen aus den qualitativen Fallstudien:

Die Fallstudien zeigen, dass sich der Umgang von Lehrkräften mit den Partizipationsansprüchen der Schüler/-innen und allgemeiner mit einem demokratischen Bildungsauftrag an verschiedenen Schulen deutlich unterscheidet (Breit/Huppert 2008). Diese lassen sich polarisiert darstellen als

1. Schulen, die demokratische Fähigkeiten als pädagogisches Ziel annehmen und Schülerpartizipation differenziert in Abhängigkeit von den Möglichkeiten der Schüler/-innen fördern, sodass sie von diesen gelernt und geleistet werden kann. Fehlentwicklungen oder Misslingen partizipativer Prozesse werden an diesen Schulen als Aufforderung gedeutet, andere Wege zu versuchen.
2. Schulen, die Schüler/-innen als defizitär und daher nicht mitbestimmungsfähig betrachten, an denen die Partizipation von Schülern und Schülerinnen von Lehrkräften in erster Linie als Einschränkung der eigenen Handlungsspielräume angesehen wird und an denen Scheitern partizipativer Prozesse zur Ablehnung von Partizipationsansprüchen führt.

Das folgende Zitat stammt von einem Sozialpädagogen einer Haupt- und Realschule und illustriert die Schwierigkeit von Lehrkräften, Fortschritte der Schüler/-innen anzuerkennen, wenn darin deren Partizipationsansprüche mit den eigenen Interessen kollidieren. Die Aussage bezieht sich auf ein Klassensprechertraining, das im Kontext des BLK-Programmes ‚Demokratie lernen und leben' erfolgte.

„Ich habe mit vorbereitet, organisiert und habe auch dem Training beigewohnt. Das war eigentlich eine tolle Sache, Rechte und Pflichten der Schulsprecher, so. [...] In der nächsten Konferenz beklagen sich zwei Klassenlehrerinnen aus der neunten Klasse und sagen, ‚was habt ihr ...', nee, eine hat mich rumgeschimpft, ‚was hast du, mit den Schülern ...? Die sagten ‚ja, so Frau Petri, sie dürfen uns über das Wochenende keine Hausaufgaben aufgeben, weil das steht so und so ...'. Also auf dem Flur hat eine mich angemacht, ‚was habt ihr gemacht?' und die zwei Kollegen in der Konferenz haben gesagt, ‚ja, das ist schön, trainiert zu werden, aber die sollen auch lernen, was ihre Pflichten sind, die sprechen nur von ihren Rechten.' Diese beiden Kollegen sind Mitglieder, unserer Demokratiegruppe. Ich war baff, wirklich! Sie waren empört, dass die Schüler jetzt von ihren Rechten sprechen. [...] Dieses Verständnis, [...] ist so nicht da. ‚Mensch klasse, dass ihr was gelernt habt, dass sich was bewegt, hm, lasst' uns mal gucken ...' und nicht stattdessen zu sagen, ‚ihr müsst aber ...'." (FS5, P2m)

In diesem Beispiel beschreibt der Sozialpädagoge, wie Schüler/-innen gerade lernen, eigene Interessen zu erkennen, zu formulieren und zu verfolgen und wie ihre Fortschritte darin frustriert werden. Der Prozess des Partizipierens wird nicht honoriert, sondern zugleich mit seinen Inhalten abgelehnt – und dies an einer Stelle, die den Interessen der Lehrer/-innen offenbar widerspricht. Die Lehrer/-innen lassen sich aber auf diesen Interessenkonflikt nicht ein, sondern versuchen die Ansprüche der Schüler/-innen dadurch abzuweisen, dass Schüler/-innen nicht ihre Pflichten erfüllen würden. Derart paradoxe Partizipationsverhältnisse haben unterschiedliche Ausprägungen an Schule. In diesem Sinne beschreibt Helsper (2001) dass Schüler/-innen „auf Partizipation verpflichtet werden und genau diese Partizipationsverpflichtung als Realisierung ihrer Autonomie stellvertretend gedeutet wird" (S. 46). Nicht minder paradox erscheint unser Beispiel, in dem Partizipation schulisch unterstützt wird, ihre tatsächliche Realisierung aber dort abgelehnt wird, wo sie den Interessen der Lehrer/-innen inhaltlich widerspricht.

Das Spannungsverhältnis zwischen geforderter kollegialer Kooperation und faktischem Autonomie-Paritätsparadigma

Auch die Forderung nach verstärkter kollegialer Kooperation stößt im Interesse der Lehrer/-innen an Grenzen. Im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Lehrerbildung" weist Terhart (2000) darauf hin, dass Schulentwicklung und professionelle Entwicklung der Lehrer/-innen die Bereitschaft und Kompetenz für kooperative kollegiale Reflexion voraussetzt. Diese schafft Transparenz bezüglich innerschulischer Prozesse und ist damit wesentlich für Schulentwicklung und insbesondere für deren demokratische Qualität. Dem entgegen steht aber das von Eder und Altrich-

ter (2003) als ‚Autonomie-Paritäts-Muster' beschriebene Phänomen, dass die Arbeit der Lehrer/-innen in der Regel isoliert stattfindet. Eine Einmischung in die Arbeit einzelner aus dem Kollegenkreis findet eher nicht statt, weil sich Lehrende in Kollegien auf einer gleichen Ebene befinden und kollektiv die professionelle pädagogische Freiheit der Einzelnen schützen. Wird dieses Nicht-Einmischungs-Prinzip aber intransparent gehandhabt und bleiben daher die Grenzen der ‚Nicht-Einmischung' undefiniert, wird das Potential kollegialer Beratung weder ausreichend genutzt, noch kann eine förderliche Balance zw. Eigenständigkeit und Kooperation entwickelt werden.

Die Kooperation unter Kollegen und Kolleginnen ist streng genommen, kein echter Gegenstand von Partizipation, sondern es handelt sich um Interaktionen auf einer gleichen Ebene. Partizipation hingegen wird häufig eher in asymmetrischen Beziehungen angesiedelt als Teilhabe an Gestaltung und Entscheidung, die einem selbst betreffen, die aber vor allem in den Entscheidungs- bzw. Machtbereich anderer fallen. Dieses Spannungsverhältnis erscheint dennoch für Partizipationspraktiken wichtig, weil es wesentliche Kommunikationsmuster einer Schule widerspiegelt. Offene und transparente Kommunikation in Kooperationen ist eine Voraussetzung für demokratisch bildende Partizipationsprozesse, auch im Sinne eines Modelllernens.

Das folgende Zitat aus einer der Fallstudien dient als Beispiel für fehlende pädagogische Kooperation aus Sicht eines Sozialpädagogen an einer Gesamtschule und steht im Kontext der Frage, wie er aus seiner Sicht die Kooperationen im Kollegium beurteilt.

„Der Lehrer, sage ich jetzt mal so ganz pauschal ((lacht)) ist ein Einzelkämpfer, jetzt bezogen auf seinen Unterricht. Der ist es nicht gewohnt im Team zu arbeiten, also jetzt sagen wir mal so mit dem offenen Klassenraum. Wir hatten früher mal so Sachen gemacht, da hatten die Lehrer sich untereinander ausgetauscht, das läuft auch schon längere Zeit nicht mehr. Es gibt zwar auch jüngere Kollegen, die hätten das ganz gerne, wenn das möglich wäre, ne, ist ja nicht immer möglich. Aber der Großteil, eh, ist halt jetzt auch schon in einem Alter, wo man sagt ‚Nee das haben wir eigentlich nicht so gerne. Wir machen hier unser Ding und möchten nicht, dass da jetzt irgendjemand zuguckt und da womöglich auch noch rein redet in meinen Kram." (FS1, Pm)

Anders aber, als dieses Zitat suggeriert, hängt die Kooperationsbereitschaft beispielsweise bei der Konfliktregulierung wenigstens in den Daten der Evaluation des BLK-Programms nicht mit der Berufserfahrung der Lehrer/-innen zusammen. Auch der Sozialpädagoge verweist auf Nachfrage darauf, dass diese Bereitschaft zur Kooperation weniger eine Frage des Alters als vielmehr eine ‚Typfrage' sei. Die Ergebnisse unserer Fallstudien deuten eher darauf hin, dass die Kultur einer Schule eine wesentliche Rolle dafür spielt, ob und wie transparente und offene Kooperationen stattfinden. Zentral sind hierfür die Haltung und Aktivität der Schulleitungen (vgl. Bäckman/Trafford 2007).

In den Fallstudien lassen sich Schulen danach unterscheiden, inwiefern das Kollegium einerseits auch als Entwicklungskontext und Raum für pädagogischen Diskurs genutzt wird und seine eigenen gelingenden Kooperationsmuster etablieren konnte. Auf der anderen Seite lassen sich Schulen beschreiben, in denen das Kollegium eher die Rolle eines ‚entpädagogisierten Schonraumes' ausfüllt, der deutlich mehr dem Rückzug und wenig dem pädagogischen Diskurs dient. Offene und transparente Kooperationen bezogen auf die schulische Arbeit finden dort kaum statt.

Das Spannungsverhältnis zwischen den Partizipationsansprüchen der Lehrkräfte und politischen Steuerungsinteressen

Transparenz und Offenheit fehlen aber auch bei der Durchsetzung politischer Steuerungsinteressen auf Schulebene, deren potentielle und faktische Konkurrenz zu Partizipationsansprüchen von Lehrkräften hier als viertes Spannungsverhältnis dargestellt wird.

a) *Als Beispiel aus den qualitativen Fallstudien* dient eine Aussage von einem Lehrer einer Haupt- und Realschule, die dieser zu Beginn des Interviews an die Interviewer/-innen einerseits, aber auch an die ebenfalls anwesende Kollegin aus der (bislang kollegial gestalteten) Schulleitung richtet.

„Noch eine kleine Vorbemerkung, teilweise scherzhaft, teilweise nicht scherzhaft. Eigentlich dürften wir hier gar nichts erzählen. Denn wir haben einen [...] [Erlass; A.H.], wir dürfen uns in der Öffentlichkeit, das ist nicht ganz ernst gemeint, zu schulischen Dingen nicht äußern. Das ist Demokratie in diesem Land, Beamtenrecht. Wir haben nur ein Recht, wir dürfen nur mit Erlaubnis der Behörde eigentlich Auskunft geben. Ich will das mal mit diesem Strukturbruch in Zusammenhang stellen. Einerseits ist Demokratie sehr anstrebenswert, aber Strukturen von Schule sind obrigkeitsstaatlich, im vorigen Jahrhundert noch sehr stark verhaftet. [...] einerseits sieht man, soll man demokratisch sich zwar verhalten und demokratische erziehen, aber die Grundstruktur [...] ist nicht so angelegt. Das ist wie so ein Spagat in dem man sich befindet und zufrieden zu geben hat." (FS5, L5m)

Ähnlich diesem Lehrer, nehmen die meisten der in den Fallstudien befragten Lehrpersonen wahr, dass ihre Handlungsspielräume durch politische Steuerung eingeschränkt werden. Dies wird v. a. in Hinblick auf folgende vier Dimensionen begründet:

1. Die innerschulischen Hierarchien werden als verschärft erlebt, anstelle von deren Abbau. Den Grund dafür lokalisieren die Lehrenden in der zunehmenden Verselbständigung der Schulen und damit einhergehend der veränderten Rolle von Schulleitungen (beispielsweise in Fragen der Personalverwaltung).
2. Die Outputorientierung der staatlichen Kontrolle verschärft den innerschulischen Druck (insbesondere in Brennpunktschulen und/oder Schulen mit niedrigen Bildungsgängen). Die Lehrenden beklagen geringere Spielräume für partizipative Arbeitsformen von Lehrpersonen und mit den Schülern und Schülerinnen.
3. Eine „erhebliche Bürokratisierung", die weil sie „nicht mit der Basis abgesprochen" wird, als Mehrbelastung und sogar Behinderung der Arbeit von Lehrpersonen wahrgenommen wird (Zitate eines Lehrers einer Gesamtschule, FS1, L4m).
4. Und schließlich sehen sich die Lehrer/-innen mit immer stärker defizitären Leistungen und defizitärem Sozialverhalten der Schüler/-innen konfrontiert. Das mache partizipatives Arbeiten schwer oder sogar unmöglich (als Ursachen werden wahrgenommen: Migration, familiäre Instabilität, Armut). Auch diese Entwicklung wird teilweise mangelhafter politischer Steuerung zugeschrieben.

b) Ein Beispiel für die Spannung zwischen Lehrerpartizipation aus der quantitativen Analyse:
Auch an der Frage der Angebotsentwicklung in der Lehrerfortbildung im Programm ‚Demokratie lernen und leben' lässt sich dieses Spannungsverhältnis gut aufzeigen. Im Jahr 2003 haben wir eine Liste möglicher Fortbildungsthemen im Programm ‚Demokratie lernen und leben' von den Lehrkräften nach ihren Fortbildungsbedürfnissen bewerten lassen. Im Jahr 2006 haben wir dann nach den realisierten Teilnahmen an Fortbildungen gefragt. Mithilfe eines dreistufigen Antwortformats konnten die Lehrer/-innen angeben, ob und in welchem Umfang sie ein bestimmtes Fortbildungsangebot wahrgenommen haben. Das Ergebnis 2006 (siehe Abb. 2) zeigt die relativen Häufigkeiten mit der Fortbildungen zu einzelnen Themen besucht wurden.

Ein Vergleich zu den Fortbildungswünschen im Jahr 2003 ergibt, dass diejenigen Fortbildungen, bei welchen das größte Interesse bestand („Mediation" und „kooperatives Lernen"), auch diesem Interesse entsprechend genutzt werden konnten. Bei anderen Fortbildungsangeboten bestehen zum Teil deutliche Unterschiede zwischen artikuliertem Interesse und realisierten Teilnahmen. Da diese Abweichungen verschiedene methodische und sachliche Gründe haben können, werden an dieser Stelle nur sehr deutliche Abweichungen berichtet. So fällt auf, dass die berichtete Teilnahme an Fortbildungen zu „interkultureller Kompetenz" „Verantwortungslernen", „verständnisintensivem Lernen" und „Zivilcourage" jeweils über 50 Prozent niedriger ausfällt als die benannten Interessen im Jahr 2003. Zugleich wurden die Fortbildungen zu „(Selbst-) Evaluation" und „Selbstwirksamkeit" jeweils zu über 50 Prozent stärker besucht, als dies aufgrund der 2003 benannten Interessen zu erwarten gewesen wäre.

Eine plausible Erklärung für diese Verschiebungen könnte darin gesehen werden, dass sich die Angebotsentwicklung von Fortbildungen im Programm zum Teil stärker an vorhandenen thematischen Schwerpunkten der Anbieter als an der Nachfrage orientierte. Insbesondere zu Evaluation und Selbstwirksamkeit wurden in der Programmlaufzeit in mehreren Ländern massiv Angebote aufgelegt und beworben, die offensichtlich Fortbildungskapazitäten der Lehrkräfte mit Erfolg gebunden haben, welche dann für anderes nicht mehr zur Verfügung standen.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die politischen Interessen oder administrativ bestimmten Bedarfe an Fortbildung für Lehrkräfte in eine andere Richtung wiesen, als dies den artikulierten Interessen oder Bedarfen der Lehrkräfte selbst entspricht.

Fazit

Die aufgezeigten Spannungsverhältnisse in denen die Partizipation von Lehrerinnen und Lehrern steht, machen deutlich, dass demokratische Partizipation an Schule anfällig dafür ist, aufgrund von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten deutlich begrenzt zu werden und selbst begrenzend wirksam zu sein. Dies, so könnte argumentiert werden, sei auch berechtigt und schütze vor leichtfertigen Forderungen nach Partizipation, die letztlich niemand verantworten könne, weil sie bestehende Zuständigkeiten missachten würden.

Aus unserer Sicht ist die Frage nach bestehenden Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten aber lediglich eine Grundlage für die viel wichtigere Herausforderung, pädagogische Konzepte und pädagogische Phantasien auf der Suche nach praktikablen Lösungen zu entwickeln, die außerdem auch demokratischen Prinzipien folgen. So ist es einfach, bei der Planung eines Stundenplans jede Beteiligung jenseits der Schulleitung abzulehnen, weil diese verantwortlich für die Einhaltung der Bildungspläne ist, oder weil ihr die Zuständigkeit zukomme. Schwieriger ist es nach Formen zu suchen, die die Interessen der unterschiedlichen Beteiligten am Stundenplan zuerst einmal transparent machen und dann nach Gestaltungsprinzipien suchen, ob und wie diese unter Wahrung der Zuständigkeiten der Schulleitung berücksichtig werden können. Nur durch solche Verfahren wird es möglich, dass Verantwortung für die Einhaltung des Stunden-

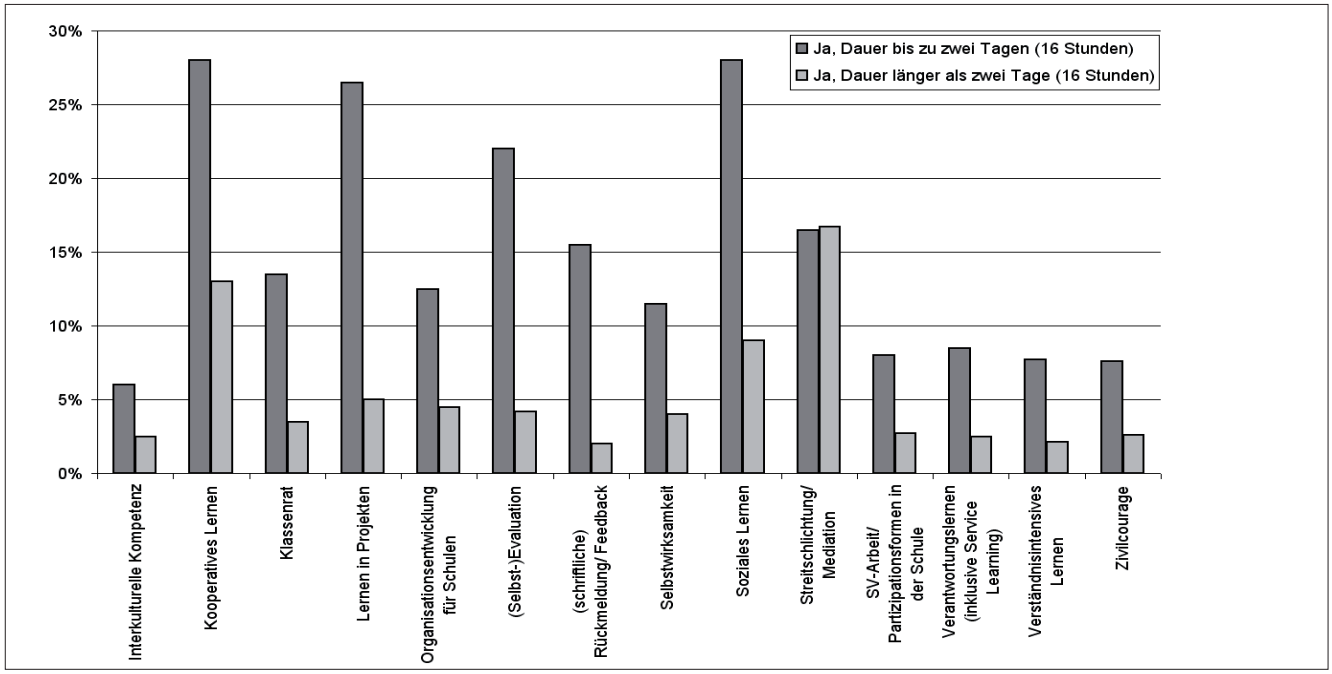


Abbildung 2: Realisierung von Fortbildungsveranstaltungen im BLK-Programm ‚Demokratie leben und lernen'

plans nicht nur als Rechenschaftspflicht, sondern auch als selbst gewählte Verpflichtung der Beteiligten betrachtet wird.

Aber selbst wenn sich eine Schulleitung dafür entscheidet, einen bestimmten Entscheidungsbereich aus der gemeinsamen Beratung mit anderen Mitgliedern der Schule auszugrenzen, so gibt es in Schule immer noch die Möglichkeit, dies zum Thema des Unterrichts zu machen und dort die Grenzen der Partizipation zu reflektieren.

Die Partizipation an der Diskussion von Grenzen beteiligt auch an der befreienden Erfahrung, dass gewusste Grenzen keine Grenzen des Bewusstseins sind.

Allgemeiner gesprochen liegen die pädagogischen Chancen von Schule darin,

- bestehende Partizipationsformen und Grenzen der Partizipation transparent zu machen
- Grenzen der Partizipation zu begründen und die Begründungen zu hinterfragen
- differenzierte Partizipationsmodelle zu entwickeln, die asymmetrische Machtstrukturen nicht aufzuheben versuchen, sondern diese berücksichtigen
- Mitglieder von Schule nicht mit Partizipationsformen zu frustrieren, die ausschließlich instrumentelle oder identifikatorische Funktion haben
- die Entwicklung von Partizipationsinteressen und -fähigkeiten als bildungspolitischen Auftrag ernst zu nehmen.

Geschieht dies, können auch Konflikte um Partizipationsformen, wie sie sich aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven auf Schule und Schulentwicklung ergeben, demokratiepädagogisch genutzt werden.

Literatur

Abs, H. J. (Hg.) (im Druck): Introducing quality assurance in Education for Democratic Citizenship. A comparative study on ten countries. Strasbourg.

Abs, H. J./Breit, H./Huppert, A./Schmidt, A./Müller-Mathis, S. (im Druck): Germany. In: Scheerens, J. (Ed.): Informal Learning at Schools for Active Citizenship – An International Comparative Study in Seven European Countries. Dordrecht.

Abs, H. J./Diederich, M./Sickmann, H./Klieme, E. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Frankfurt/Main.

Abs, H. J./Roczen, N./Klieme E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben" (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Frankfurt/Main.

Avenarius, H./Baumert, J./Döbert, H./Füssel, H. P. (Hg.) (1998): Schule in erweiterter Verantwortung: Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Perspektive. Neuwied.

Bäckman, E./Trafford, B. (2007): Democratic governance of schools. Strasbourg.

Breit, H./Huppert, A. (2008): Demokratie in der Schule. Zwei Fallstudien zu Schulkulturen und der Etablierung von Demokratie in der Schule. In: Lohfeld, W. (Hg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden, S. 149–169.

Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (2002): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main (4. Aufl.).

Dalin, P. (1998/2005): School Development – Theories and Strategies. An international Handbook. London.

Danner, S. (2000): Politische Aktion, Lernarrangement oder Expertenwerkstatt. In: Neue Sammlung, H. 2, S. 211–232.

Eder F./Altrichter H. (2004): Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster' als Innovationsbarriere? In: Holtappels H. G. (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim, S. 195–221.

Hargreaves, A. (1991): Contrieved Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration. In: Blase J. (Ed.): The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation. London, S. 46–72.

Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J./Kramer, R.-T.: Partizipation in der Schule. Opladen, S. 37–49.

Hentig, H. von (1993/2003): Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim.

Hondrich, K. O. (1972): Demokratisierung und Leistungsgesellschaft. Macht- und Herrschaftswandel als sozioökonomischer Prozess. Stuttgart.

Keith, N. Z. (2008): A Critical Perspecitive on Teacher Participation in Urban Schools: A Critique. Paper presented at the Annual Meeting of Eastern Educational Research Association (16th, Clearwater, Fl, February 1993). http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED377174&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED377174, 15.09.2008.

Kramer, R.-T. (2008): Partizipation in der Schule – empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen als Input für die Diskussion zu Demokratie und Partizipation in der Schule. Vortrag auf der Fachtagung „Engagierte Bildung – Bildung mit Engagement? Bildung, Schule und Bürgerengagement in Ostdeutschland" am 04.05.2007 in Halle/Saale. http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=1860&elem=1050481, 28.09.2008.

Krüger, R./Reinhardt, S./Kötters-König, C. u.a. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen.

Lehmann-Rommel, R. (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 261–284.

Oser, F. (1998): Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen.

Oser, F./Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, C./Oser, F. (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur, S. 17–38.

Trafford, B. (2008): Democratic Schools: Towards a Definition. In: Arthur, J./Davies, I./Hahn, C. (Ed.): Education for Citizenship and Democracy, S. 410–423.

Terhart, E. (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.

Annette Huppert

ist Diplompsychologin, arbeitete von 2002 bis 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und ist Promoventin an der Goethe-Universität in Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Verknüpfung von Normen, Wissen und Handeln, demokratische Bildung und demokratische Schulentwicklung, Lehrerprofessionalität.

Dr. Hermann Josef Abs

Supervisor (DGSv), ist seit 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Evaluation der Lehrerbildung, Lehrerprofessionalität, Schule unter dem Anspruch von Demokratie.

Uli Klemm

Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse

Oder: „In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt“[1]

Zusammenfassung:
Demokratiepädagogik ist seit einigen Jahren ein in der Pädagogik viel diskutiertes Konzept. Ziel ist die Weiterentwicklung der Bildung im Sinne des Demokratielernens. Bei aller Euphorie und Aufbruchstimmung dabei für didaktische Modelle und Begriffskonzepte bleibt aber auch zu fragen, ob und inwieweit überhaupt die Bildungsinstitutionen über eine demokratische Alltagskultur verfügen. Der Beitrag diskutiert aus der Perspektive der Schulkritik die strukturellen und institutionellen Voraussetzungen der staatlichen Schule für die Entwicklung einer Alltagsdemokratie an Schulen.

Abstract:
Since several years Democracy Education is a frequently discussed concept in pedagogics. The aim is further development of education in terms of Democratic Learning. Besides all euphoria and spirit of optimism for didactical models and concepts for terms there still stays the question if and in what extent actually the educational institutions possess a democratic everyday culture. The article discusses the structural and institutional premises of a state school from the perspective of the school critique for the development of an everday democracy in schools.

Zur Aktualität der Demokratiepädagogik

Der Bericht über die menschliche Entwicklung 2002 der United Nations Development Programme (UNDP) hat die „Stärkung der Demokratie in einer fragmentierten Welt“ zum Schwerpunkt erklärt und rückt damit erneut die Bedeutung demokratischer Strukturen als Motor für nachhaltige humane Entwicklung in den Mittelpunkt. Ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Kultur bzw. des Weges dorthin ist Bildung. In diesem Sinne finden wir international seit einigen Jahren in der Pädagogik verstärkt einen Diskurs zum Thema Demokratie, der unter den Stichworten ‚Demokratie-Lernen‘ und ‚Demokratiepädagogik‘ geführt wird.

Der Begriff der Demokratiepädagogik ist noch relativ jung und taucht erst seit einigen Jahren im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kontext auf. Eine intensive Diskussion erlebt er derzeit in der Erziehungswissenschaft und in der Fachdidaktik Politische Bildung (Breit/Schiele 2002; Himmelmann 2001; Beutel/Fauser 2007). Demokratie wird dabei u.a. als ein Bezugspunkt für Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsformen gesehen und dient der Revitalisierung schulischer politischer Bildung.

Dieses neue Konzept, das der politischen Bildung eine neue Richtung geben soll, führte sehr schnell zu einer kontroversen Debatte – u.a. ausgelöst durch den Band von Gerhard Himmelmann „Demokratie Lernen“ (2007) und das 2001 initiierte BLK-Programm (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) „Demokratie lernen und leben“ und sorgt bis heute für eine rege publizistische Auseinandersetzung um Begriffe und Konzepte.

Eine erste intensive Auseinandersetzung im deutschen Sprachraum mit Demokratie-Lernen erfolgte ab Mitte der 1990er Jahre in Österreich. Ein umfangreiches Handbuch, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, erschien 1998 und bot erstmals empirische Ergebnisse, theoretische Analysen und didaktische Modelle für eine Demokratiepädagogik.

Das Verbindende an allen Ansätzen, Positionen und Debatten ist die Absicht, eine demokratische Kultur als Ziel und Weg in pädagogische Prozesse zu implementieren. Als Dachbegriff hat sich in diesem Zusammenhang „Demokratiepädagogik“ etabliert. Als kleinster gemeinsamer Nenner werden darunter der Erhalt und die Erneuerung der Demokratie im Horizont der Pädagogik verstanden.

Diese Debatte soll im Folgenden jedoch nicht weiter reflektiert werden, da sie an anderer Stelle ausführlicher geleistet wurde und wird (z.B. Beutel/Fauser 2007).

Im Mittelpunkt steht vielmehr ein Aspekt aus dem Bildungsalltag an Schulen. Es soll betrachtet werden, wie Demokratie in der Schulrealität verwirklicht wird bzw. werden kann. Denn: Bei aller Debatte um den Demokratiebegriff und um die Bedeutung der Demokratie als Leitidee von Bildung und Erziehung, stellt sich täglich für Lehrer, Schüler und Eltern die Frage nach der real existierenden Demokratie in der Institution Schule. D.h. es geht um die Frage, ob die Schule als institutionalisierter Ort des Lernens eine demokratische Einrichtung ist, in der Demokratie gelebt werden kann. Stimmen – um einen Bezug aus der Architektur heranzuziehen – Form und Inhalt überein? Denn, so die These, nur in demokratischen Orten kann Demokratie-Lernen nachhaltig erfolgen: Demokratie-Lernen erfordert eine Alltagsdemokratie an Schulen, die mit folgenden Bewertungskategorien beschrieben werden kann:

1. Partnerschaftlicher Umgang aller Beteiligten
2. Transparenz der Kommunikation und der Strukturen

3. Nachhaltige Partizipation aller Betroffenen an Entscheidungen
4. Toleranz und Gleichbehandlung.

Diese vier Kategorien sind ein Gradmesser für die Alltagsdemokratie an Schulen und werden damit auch zu Prüfsteinen für gelingende Demokratiepädagogik.

Grenzen der Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogik will ein „Lernen für die Zivilgesellschaft" sein (Beutel/Fauser 2007) und beinhaltet demokratische Werte wie die Würde des Menschen, Gleichberechtigung, Gerechtigkeit, Meinungsfreiheit etc. (Shinar-Zamir 2004). Die Nachhaltigkeit einer Demokratiepädagogik stößt aber bei einem staatlich kontrollierten Regelschulsystem, wie es in Deutschland etabliert ist, schnell an Grenzen, die sowohl auf der Theorie- als auch der Praxisebene zu prinzipiellen Konflikten führen und eine Alltagsdemokratie erschweren – so die zentrale These dieses Beitrags, die im Folgenden erläutert werden soll.

Die moderne Schule hat, historisch betrachtet, vor allem eine Funktion im Rahmen der Nationalstaatenbildung. Der Schulpflicht- und Staatsschulgedanke wurde erstmals systematisch parallel zur Wehrpflicht umgesetzt: Volksheer und Volksbildung wurden im 19. Jahrhundert zu den zentralen politischen Instrumenten moderner Staaten. Verschulung und Verstaatlichung von Bildung sind seit dieser Zeit zwei herausragende Pfeiler deutscher Bildungskultur. Verschulung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Schulpolitik zur Verwaltungspolitik wird und Unterricht als Verwaltungsakt gesehen wird. Die staatliche Vormundschaft führte entsprechend auch bald zu einem Widerspruch zwischen Lernorganisation und Verwaltungsorganisation, d.h. die Zwänge bürokratischer Organisation stehen dem demokratischen Anspruch von Bildung und Emanzipation im Weg. Dieses Dilemma der Verfasstheit von Bildung und Lernen – gekennzeichnet durch Verstaatlichung und Verschulung und durch eine Antinomie von Freiheit und Zwang, hat bis heute Tradition und steht derzeit (wieder) auf dem Prüfstand (Badertscher/Grunder 1995).

Die strukturbedingte Antinomie von Freiheit und Zwang im Schulwesen und das damit verbundene pädagogische Demokratie-Dilemma soll mit drei Thesen konkretisiert werden:

1. These: Eine moderne Demokratie, verstanden als Bürger- oder Zivilgesellschaft, benötigt Ermöglichungsorte für Demokratie. Schule wird dabei zu einer zentralen Institution, in der demokratische Lebensformen in pädagogische strukturell und didaktisch übersetzt werden.

Ausgangspunkt für das Konzept einer Bürger- und Zivilgesellschaft ist die Modernisierungsdiskussion des Staates vor dem Hintergrund einer neuen Legitimationsdebatte demokratischer Politik. Der Soziologe Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Demokratie-Dilemma" (1998) und beschreibt dieses als eine Demokratiekrise, die mit der fortschreitenden Globalisierung zusammenhängt. Er stellt fest: „Während im Rahmen der demokratisch legitimierten, nationalstaatlichen Politik zunehmend Nicht-Entscheidungen politisch legitimiert werden, werden im transnationalen Rahmen der ‚Nicht-Politik' nicht demokratisch legitimierte Entscheidungen von transnationaler Reichweite und Durchschlagskraft getroffen" (Beck 1998, S. 6).

Dieser Prozess der Deregulierung und Entdemokratisierung bzw. der zunehmenden Handlungsunfähigkeit nationaler und internationaler Politik wird von den Journalisten Hans-Peter Martin und Harald Schumann auch als „Globalisierungsfalle" (Martin/Schumann 1996) beschrieben und als einen „Angriff auf Demokratie und Wohlstand" (ebd.) verstanden.

In dem Maße, wie die Politik das allgemeine Demokratie-Defizit beklagt und als Gegenbewegung auf mehr Bürgerbeteiligung setzt, in dem Maße muss sie auch bereit sein und Sorge dafür tragen, dass die zentrale Bildungsinstitution unserer Gesellschaft, die Schule, zum Ermöglichungsort für Demokratie wird, wo Demokratie praktisch erlebt und gelebt werden kann.

In der jetzigen Verfasstheit ist Schule allerdings überfordert, diese Aufgabe zu übernehmen. Dazu ist sie zu hoheitlich organisiert und orientiert sich an einem Untertanen- und Bürgerverständnis aus dem 19. Jahrhundert. Schule benötigt, um als Humus für eine Bürgergesellschaft wirken zu können und um ein ‚Lernen für die Zivilgesellschaft' zu ermöglichen, eine strukturelle Neuorientierung im Sinne demokratischer Beteiligungsstrukturen.

2. These: Die staatliche Regelschule ist pädagogisch und lernpsychologisch gesehen ein Ort der Belehrung und nicht des Lernens.

Auf die Didaktik bezogen befinden wir uns derzeit in einer Phase des Wandels der Lernkultur. Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler sprechen von einem Prozess, der sich von der Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik bewegt (Arnold/Schüßler 1998). Nicht mehr das Lehren steht im Mittelpunkt, sondern das Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Sicht prägt einen neuen Lernbegriff, der zu einer subjektiven Didaktik führt und selbstorganisiertes Lernen bevorzugt, das u.a. (neuro-)biologisch erklärt wird (Spitzer 2002; Reich 2005; Caspary 2006).

V. Hentig sprach bereits 1985 in seinem Gutachten für die Freie Schule Frankfurt von einem grundsätzlichen Unterschied zwischen der Didaktik einer Staatsschulpädagogik und der Mathetik einer Freien Alternativschule. Er deutete damit eine Diskussion an, die erst zehn Jahre später in der Pädagogik aufgegriffen wurde: Man muss zwischen einer Didaktik als Lehre vom richtigen Lehren und einer Mathetik als Lehre vom richtigen Lernen als zwei unterschiedliche pädagogische Verfahrensweisen differenzieren (v. Hentig 1985). Am Beispiel der Freien Schule Frankfurt macht von Hentig deutlich, was Mathetik im Unterschied zu Didaktik bedeutet: „Verzicht auf eine systematische, durchrationalisierte und kollektive Belehrung" (ebd., S. 80).

Selbstgesteuertes Lernen ist seit Ende der 1990er Jahre zu einer der zentralen Leitideen im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs geworden (vgl. BMBF 1998, 1999). Gleichsam als Silberstreifen am Bildungshorizont erhält selbstgesteuertes Lernen neue Legitimationen.

Der zentrale Irrtum der traditionellen Schulpädagogik aus der Sicht selbstgesteuerten Lernens liegt darin, dass sie zwar immer vom Schüler als Mittelpunkt und Subjekt schulischen Lernens spricht und ausgeht, dies de facto jedoch nicht reali-

sieren kann. Subjektorientierung in der Schulpädagogik und Lernpsychologie heißt, dass Schule von der alten reformpädagogischen Formel „vom Kinde aus“ gedacht werden muss. Nicht das Kind muss sich an die Schule anpassen, sondern die Schule an kindgemäßes Lernen.

Schule ist historisch jedoch ein Ort der Belehrung geblieben und nicht des Lernens. Wenn die Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie, der Hirnforschung und der Reformpädagogik ernst genommen werden, dann muss sich Schule grundsätzlich ändern, dann muss Schule, damit Kinder dort besser lernen können, aufhören ausschließlich belehren zu wollen.

Die zentrale Botschaft in diesem Kontext ist, dass Bildung, Wissen und Bewusstsein nur bedingt erzeugt werden können; sie müssen ermöglicht werden. Hierzu ist Schule jedoch als Institution zu verändern. Schule als Ort der Ermöglichung bedeutet immer auch Schule als einen Ort der Demokratie zu definieren. Selbstgesteuertes Lernen benötigt Partizipationsmöglichkeiten.

3. These: Aus der Sicht der Menschenrechte haben staatliche Regelschulen einen erheblichen Nachbesserungsbedarf.

Die KinderRÄchTsZÄnker (K.R.Ä.T.Z.Ä.), eine Berliner Kinderrechtsinitiative, die sich vor allem aus Kindern und Jugendlichen zusammensetzt und seit Anfang der 1990er aktiv ist, sehen in der Schulpflicht die „grundlegendste Menschenrechtsverletzung im Bereich der Schule“ (K.R.Ä.T.Z.Ä. 1998, S. 11) und argumentieren mit folgenden Artikeln der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948; hier 1995):

Artikel 3: „Jedermann hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.“

In einer von Schulpflicht geprägten Schule wird das Recht auf Freiheit eingeschränkt, indem der Schüler dem Zwang zur Schule widerspruchslos ausgeliefert ist. In diesem Sinne begehen Schüler, die der Schule fernbleiben, einen Gesetzesverstoß, der im extremsten Falle mit Polizeigewalt geahndet wird.

Artikel 12: „Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung und seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden. Jedermann hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.“

Der zwangsweise Besuch der Schule wird von den K. R.Ä.T.Z.Ä.-Aktivisten als ein massiver Eingriff in das Privatleben des Kindes verstanden, der zu einer ungewollten „Beeinträchtigung seiner Ehre und seines Rufes“ führen kann, z.B. in Form einer Stigmatisierung durch Noten.

Artikel 13 (1): „Jedermann hat das Recht, sich innerhalb des Staates frei zu bewegen und seinen Wohnsitz frei zu wählen.“

Artikel 18: „Jedermann hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfaßt die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat durch Unterricht, Ausübung, Gottesdienst und Beachtung religiöser Bräuche zu bekunden.“

Hier wird ein Menschenrechtsverstoß in dem Sinne gesehen, dass der Staat den Schüler zwingt, sich in einem bestimmten Zeitraum ein vorgegebenes Wissen anzueignen und keine Möglichkeit einer selbstbestimmten Aneignung zulässt. Der Schüler wird durch die Staatsschulpflicht gezwungen, sich mit bestimmten Themen, Werten und Normen zu festgelegten Zeiten zu befassen. Ein Zuwiderhandeln oder ein Fernbleiben wird z.B. mit schlechten Noten oder mit Bußgeldern vom Staat sanktioniert. Das Recht auf geistige Selbstbestimmung wird durch die Schulpflicht versagt.

Artikel 19: „Jedermann hat das Recht auf Freiheit der Meinung und der Meinungsäußerung; dieses Recht umfaßt die ungehinderte Meinungsfreiheit und die Freiheit, ohne Rücksicht auf Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut durch Mittel jeder Art sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“.

Meinungsfreiheit ist in besonders drastischer Weise in der Schule eingeschränkt. Lern- und Bildungsinhalte werden nicht in einem dialogischen Prozess bestimmt und ausgehandelt, sondern werden verordnet. ‚Recht‘ hat immer der Lehrer. Er verfügt über die ‚Macht‘ und über Herrschaftsmittel, Meinungen zu sanktionieren. Auch im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die in Artikel 13 (1) festschreibt, dass das Kind das Recht auf freie Meinungsäußerung hat, findet in der Schule ein Verstoß gegen dieses Menschenrecht statt.

Artikel 20 (1): „Jedermann hat das Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit zu friedlichen Zwecken.

(2) Niemand darf gezwungen werden, einer Vereinigung anzugehören.“

Einerseits verhindert die Schulpflicht bzw. der zwangsweise Besuch des Schulunterrichts die Teilnahme an anderen Versammlungen und andererseits ist die Schule selbst eine „Veranstaltung“, zu der man gezwungen wird. Aus dieser Perspektive liegt für die K.R.Ä.T.Z.Ä. in der Schulpflicht ein Verstoß gegen die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit vor.

Dieses Recht auf Freizügigkeit wird durch die Anwesenheitspflicht in der Schule verhindert. Das Kind wird gezwungen, die Schule nicht zu verlassen.

Artikel 23 (1): „Jedermann hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf angemessene und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz gegen Arbeitslosigkeit.“

Dieses Recht auf freie Berufswahl wird dem Jugendlichen, sofern er der Schulpflicht unterliegt, versagt. Schule wird so gesehen als „eine Form der Zwangsarbeit“ (K.R.Ä.T.Z.Ä. 1998, S. 12) definiert, die auch nicht die geforderten angemessenen und befriedigenden Arbeitsbedingungen bieten kann.

Artikel 26 (3): „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“

Hier verstößt die Staatsschule auf zwei Ebenen gegen Menschenrechte: Einmal ist es den Eltern nur bedingt freigestellt, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen. Sie sind in einem Staatsschulpflichtsystem gezwungen, ihre Kinder auf staatliche oder staatlich anerkannte Schulen (Schulen in Freier Trägerschaft) zu schicken. Alternativen dazu sind nicht möglich und unterliegen Sanktionen, die bis zum Entzug des Sorgerechts gehen können. Andere Lern- und Bildungsmöglichkeiten – z.B. nicht schulisch institutionalisierte und ‚offene‘ Lerngruppen wie etwa die Hupfauer-Gruppe in Österreich (Die Hupfauer 1998), häuslicher Einzelunterricht (home

schooling) oder Bildungsreisen – sind verboten und prinzipiell ausgeschlossen.

Die zweite Verstoßebene betrifft die Selbststimmung des Kindes, das keinen Einfluss auf die Wahl von Bildungs- und Lernmöglichkeiten hat. Hierzu die Berliner KinderRÄchTsZÄnker: „Es darf nicht darum gehen, die Fremdbestimmung des Staates durch die der Eltern zu ersetzen, sondern es muß darum gehen, Selbstbestimmung auch für Kinder und Jugendliche sicherzustellen“ (K.R.Ä.T.Z.Ä. 1998, S. 15).

Artikel 27 (1): „Jedermann hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“

Hier verhindert die Schulpflicht die Teilnahme und Teilhabe am kulturellen Leben, sofern dieses parallel zum Unterricht stattfindet bzw. in einen Zeitraum fällt, der zur Vorbereitung auf die Schule dient (nachmittags und abends).

Das „Demokratie-Dilemma“ an Schulen

Alle drei hier aufgeführten Aspekte von Schule, d.h. fehlende partizipatorische Strukturen, eine hierarchische Belehrungskultur und eine menschenrechtsbehindernde Verfasstheit, spiegeln ein Organisationssystem, das Demokratie Lernen erschwert und behindert.

Demokratie und Grundrechte (im Sinne der Menschenrechte) bilden eine Einheit und bedingen einander. Dabei sieht Peter Fauser die Gefahr, „dass ‚Demokratie lernen‘ als Teilaspekt eines Unterrichtsfachs gesehen, auf formale, aber oft wenig bedeutsame Mitwirkung in Gremien begrenzt oder als allgemeines Ziel nur gefordert wird, aber praktisch folgenlos bleibt. In Schule und Jugendarbeit sind Inhalte, Formen und Standards für professionelles pädagogisches Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratielernens noch zu wenig bewusst und zu wenig entwickelt und bilden noch kaum einen selbstverständlichen Bestandteil beruflichen Wissens und Könnens“ (Fauser 2007b, S. 203).

Wir finden also für die Schule, im Sinne von Ulrich Beck (1998), ein pädagogisches Demokratie-Dilemma vor, das Demokratie Lernen relativiert und strukturell behindert. Die Grenzen der Demokratiepädagogik liegen in deutschen Schulen vor allem in überalterten und obrigkeitsstaatlichen Organisationsstrukturen. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse werden seit der Reformpädagogik Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder öffentlich und fachintern diskutiert und münden oftmals in Alternativansätzen, die mehr oder weniger gesellschaftlich nachhaltig wirken. Das Problem der anti-demokratischen Verfasstheit von Schule – Hannes Vogler spricht auch von „Undemokratie“ (1998) – wird seit den 1960er Jahren und der ersten „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) diskutiert. Zu Recht bezeichnet die Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher 1972 – und dies gilt bis heute – die deutsche Politik als unfähig zur Bildungsreform, da diese auch immer gleichzeitig eine Gesellschaftsreform sein müsste (Hamm-Brücher 1972).

So gesehen besteht die hohe Wahrscheinlichkeit, dass der Ansatz einer Demokratiepädagogik in den derzeit bestehenden deutschen Staatsschulen in den meisten Fällen im Bermudadreieck einer obrigkeitsstaatlich-institutionellen Verfasstheit stecken bleiben wird.

Wege zur Alltagsdemokratie an Schulen

Dass dies allerdings nicht zwangsweise sein muss, beweisen andererseits seit Ende der 1960er Jahre zahlreiche Schulversuche und Alternativschulen – z.B. die Glocksee-Schule in Hannover, die Laborschule Bielefeld oder die Freie Schule Frankfurt –, die nicht nur im Sinne von Hartmut von Hentig eine Mathetik statt einer Didaktik umsetzen, sondern vor allem auch partizipatorische und menschenrechtsfördernde Strukturen für Bildung und Lernen realisieren.

In den letzten Jahren ist eine internationale Demokratische Schulbewegung entstanden, die sich ausdrücklich als solche versteht und die in mehr als 20 Ländern entsprechende Schulen gegründet hat. In dem österreichischen Handbuch zum Demokratielernen (1998) werden im Heft 5 eine Reihe von Demokratischen Schulen in Österreich, England, USA, Israel und Norwegen genannt, die gleichsam idealtypisch demokratische Strukturen realisieren. In diesen Schulen entscheiden die Schüler selbst, was, wie und mit wem sie lernen. Es gibt keine Lehrpläne und Klassenstufen. Noten und Prüfungen sind freiwillig. Lehrer und Schüler organisieren gemeinsam den Lernalltag und sind gleichberechtigt (vgl. www.democratic-schools.com). Das bekannteste „Modell“ sind die Sudbury-Schulen, von denen es derzeit weltweit etwa 30 Gründungen gibt und auf die erste Sudbury Valley School 1968 in Framingham, USA, zurückgehen (Greenberg 2004; The Sudbury Valley School Press 2005; www.sudbury.de).

Der zweite Weg hin zu mehr Alltagsdemokratie an Schulen, ohne die traditionelle Staatsschule aufzulösen, ist ein organisationssoziologischer Diskurs hin zu einer politischen und strukturellen Erneuerung. Seit den 1990er Jahren kommt es unter den Stichworten „Schulautonomie“, „Schulqualität“ und „Staat oder Markt?“ zu einer erneuten Diskussion in der Erziehungswissenschaft um eine Deregulierung der Bildungsstrukturen (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 4/97; Badertscher/Grunder 1995). Es geht, um die „neue soziale Architektur der Schule“ (Fischer 1997, S. 402) bzw. um das Verhältnis von Staat und Schule. Auch Hans Badertscher und Hans-Ulrich Grunder stellen die Leitfrage in dieser Diskussion: „Wie viel Staat braucht die Schule?“ (Badertscher/Grunder 1995). Die vorhandene staatliche Verfügungsgewalt über die Schule ist ein Relikt des aufgeklärten Absolutismus und „passt nicht mehr in das gegenwärtige Verständnis von Demokratie als Herrschafts- und Lebensform. Dessen muss sich aber nicht nur die Administration, sondern auch die Schule bewusst sein“ (Jenkner 1995, 111). Die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Staat ist vor allem auch die Frage nach demokratischen Bildungsverhältnissen. Hier wird seit den 1980er Jahren immer häufiger und intensiver, z.B. von der Aktion Humane Schule, ein Demokratiedefizit von Schule festgestellt und beklagt: „So haben wir heute in einem demokratischen Staatswesen eine Schule, die die Aufgabe hat, die Jugend zu demokratischen Staatsbürgern zu erziehen, selbst aber nicht hinreichend demokratisch strukturiert ist“ (Meiers 2000, S. 6f.; auch Paulig 2000). Es findet gleichsam eine entideologisierte und entpolitisierte Entschulungsdebatte statt, die sich schwerpunktmäßig auf die Themen der Schulqualität und der Entbürokratisierung konzentriert.

Im Mittelpunkt steht eine Debatte um die Deregulierung von Schule, wobei die Positionen zur Entstaatlichung

unterschiedlich sind: Im Gegensatz zu Jenkner (1995) sehen beispielsweise Dieter Fischer und Hans-Günter Rolff eine grundsätzliche Entstaatlichung von Schule eher skeptisch: „‚Entstaatlichung' im Sinne von Privatisierung wäre dem besonderen Charakter des ‚Gutes' Bildung nicht angemessen" (Fischer/Rolff 1997, S. 545).

Dem gegenüber steht die Position von Raimund Pousset, einem Lehrer, der als Ausweg aus der aktuellen Schulmisere die Abschaffung der Schulpflicht zugunsten einer Bildungspflicht für die Bundesrepublik fordert (Pousset 2000). Ansatzpunkt für ihn ist dabei nicht eine „innere Reform" der Schule, sondern eine neue Schulkultur durch Abschaffung der Schulpflicht. Hier trifft sich Pousset argumentativ mit liberalen Schulkritikern wie etwa Peter Paulig, der „neue Maßstäbe" statt „neue Maßnahmen" fordert (1997) sowie mit den Forderungen der Freien Schulen, die eine Abschaffung des Monopols des Staates als Schulaufsichtsbehörde fordern (Vogel 2000). Weitere Impulse für diesen schulkritischen und organisationskritischen Diskurs kommen aus der Konstruktivismusdebatte in der Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1990er Jahre (z.B. Voß 2002) und aus der Post-PISA-Kritik am deutschen Schulwesen (z.B. Kahl 2005).

Fazit

Es sollte dargestellt werden, dass die Umsetzung von Demokratiepädagogik und ihre Intention zur demokratischen Erneuerung der (politischen) Bildung im deutschen Schulsystem schnell an Grenzen kommt. Auf die Frage, „wie demokratisch ist unsere Schuldemokratie?", wurde mit drei Thesen geantwortet, die aufzeigen sollten, dass hinsichtlich Partizipation, Didaktik und Menschenrechte ein deutlicher Nachbesserungsbedarf besteht. Die Umsetzung einer Demokratiepädagogik in der Schule stößt vor allem auf strukturelle und organisationssoziologische Probleme. Beteiligung, Gleichberechtigung und Transparenz sind Elemente einer Alltagsdemokratie, die in deutschen Schulen derzeit nur bedingt gelebt werden können. Neben dem Wissen über Demokratie ist es vor allem eine gelebte demokratische Beziehungskultur (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1998), ohne die Demokratiepädagogik nicht nachhaltig wirken kann. In diesem Sinne besteht ein Handlungsbedarf an deutschen Schulen.

Anmerkung

1 Überschrift einer Studie zur Einschätzung der schulischen Demokratie durch Schüler in Österreich; vgl. Vogler 1998.

Literatur

Aktion Humane Schule (Hg.) (1996): Schule und Gesundheit. Baustein-Info-Blätter Nr. 13. Köln.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1995). In: Menschenrechte. Bonn 1995, S. 37–43.

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt.

Badertscher, H./Grunder, H.-U. (Hg.) (1995): Wieviel Staat braucht die Schule? Bern.

Beck, U. (1998): Das Demokratie-Dilemma im Zeitalter der Globalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, S. 3–11.

Beutel, W./Fauser, P. (Hg.) (2007): Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen. Bonn 1999.

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

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) (1998): betrifft: demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. 5 Bde. Wien.

Caspary, R. (Hg.) (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg.

Die Hupfauer (Hg.) (o.J.): Offenes Lernen. Mönchdorf.

Fauser, P. (2007): Was ist Demokratiepädagogik? In: W. Beutel/P. Fauser (Hg.): Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts., S. 202–203.

Fischer, D. (1997): Symposium „Entstaatlichung von Schule: Chance oder Risiko für Qualität? In: H.-H. Krüger/J.H. Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 399–413.

Fischer, D. & Rolff, H.-G. (1997): Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, H. 4, S. 537–549.

Greenberg, D. (2004): Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-School. Freiamt (engl. 1987).

Hamm-Brücher, H. (1972): Unfähig zur Reform? München.

Hentig, H. von (1985): Wie frei sind Freie Schulen? Stuttgart.

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

Jenkner, S. (1995): Wieviel Staat braucht die Schule? In: Badertscher, H. & Grunder, H.-U. (Hg.) Wieviel Staat braucht die Schule? Bern, S. 111–117.

Kahl, R. (2005): Treibhäuser der Zukunft. Hamburg.

KinderRÄchTsZÄnker (K.R.Ä.T.Z.Ä.) (1998): Die Diskriminierung des Kindes – ein Menschenrechts-Report. Hrsg. zum 50. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte am 10. Dezember 1998. Berlin.

Martin, H.-P./Schumann H. (1996): Die Globalisierungsfalle. Reinbek.

Meiers, K. (2000): Wie demokratisch ist unsere Schule? In: Humane Schule, 26, S. 5–9.

Paulig, P. (2000): Zur Kritik an der verwalteten Schule in der Demokratie. In: Humane Schule, 26, S. 1–4.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten u. Freiburg.

Pousset, R. (2000): Schafft die Schulpflicht ab! Frankfurt/Main.

Reich, E. (2005): Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt.

Shinar-Zamir, N. (2006): ABC der Demokratie. Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse. Lich (hebräisches Original: Jerusalem 2004).

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin.

The Sudbury Valley School Press (2005): Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen. Leipzig (englisches Original: 1985).

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1998). Bonn.

Vogel, P.: Kritik der Staatspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28, H. 1, S. 123–138.

Vogler, H. (1998): „In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt". In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) betrifft: demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. Wien, Bd. 1, S. 7–10.

Voß, R. (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Neuwied.

Zeitschrift für Pädagogik (1997). Schwerpunktthema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität der Schule. 43, H. 5.

Dr. Uli Klemm

ist Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Unternehmensberater im Gesundheitsbereich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reformpädagogik, Erwachsenenbildung, Politische Bildung, Globales Lernen, Bildung & Gesundheit, Bildungs- und Gesundheitsmanagement.

Christian Graf / Rolf Gollob

Politische Bildung in der Schweiz

Zusammenfassung:
Der Beitrag befasst sich auf der Grundlage einer im Jahre 2007 im Auftrag des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) durchgeführten Evaluation des regionalen Bildungsprogramms „Bildung trifft Entwicklung" mit dem Ansatz der partizipativen Evaluation. Nach einem Überblick über das evaluierte Programm und den Evaluationsauftrag sowie einem knappen theoretischen Exkurs werden die zentralen Schritte der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes sowie sich dabei ergebende typische Herausforderungen und Chancen für einen partizipativen Evaluationsprozess aufgezeigt.

Abstract:
In the country with the worldwide highest amount of votes on matters by the population it would be expected that the political education is strongly promoted by the state as well as the civil society. The article points out why after a long time an intense discussion on political education in schools has been on the way. Especially the developments towards the coordination of the Volksschule would offer a good opportunity to redefine the significance and the focussing of political education on one of the oldest democracies. In this important stage the lack of a national institution for political education is particularly noticeable.

Die Schweiz hat eine lange Tradition als repräsentative Demokratie mit einem hohen Anteil an direktdemokratischen Elementen. Im 19. Jhdt wurden die drei wichtigsten direkt-demokratischen Rechte eingeführt: das obligatorische Verfassungsreferendum (1848), das fakultative Gesetzesreferendum (1874) und die Volksinitiative (1891). Diese Mitwirkungsmöglichkeiten wurden im 20. Jahrhundert wesentlich ausgebaut. So erstaunt es nicht, dass noch immer über 50% aller weltweit durchgeführten Sachabstimmungen in der Schweiz stattfinden.[1] Doch die Beteiligung der Stimmbürgerinnen und Stimmbürger nahm ebenso ab, wie die Bereitschaft, sich z.B. im Rahmen der Gemeinde aktiv zu beteiligen. Lag die Beteiligung bei den Kantonsratswahlen im Kanton Zürich 1917 noch bei über 80%, sank sie bis 2003 auf rund 34%.

Gerade in einem Land, in dem die Stimmbürgerinnen und -bürger so oft und in allen Sachfragen mitbestimmen, scheint die Befähigung zur aktiven Teilnahme ein selbstverständlicher Bestandteil von Bildung auf allen Ebenen. Dabei hätte auch die Schule einen wesentlichen Beitrag zu leisten, wie dies der damalige Generalsekretär der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK[2] 1999 im Vorwort zum Schlussbericht einer Studie „Politische Bildung in der Schweiz" wie folgt formulierte (Oser/Reichenbach 1999, S. 5): „Das Paradox, dass sich der Staat, der seine Bürgerinnen und Bürger am intensivsten engagiert, mit der politischen Bildung am schwersten tut, ist nicht neu. Dahinter mögen verschiedene Bedenken stehen: die Angst vor der Politisierung der Schule, die schmalen Gräte zwischen Vaterlandsliebe und Hurrapatriotismus und zwischen Aufklärung und überheblicher Kritik, letztlich aber auch, dass in unserem System nicht Wahrheiten, sondern immer neue, unterschiedliche Mehrheiten konkurrieren."

Entwicklung der politischen Bildung in der Schweiz

Die politische Bildung im formalen Bildungssystem entwickelte sich in der Schweiz von der Vaterlandskunde über eine Staatskunde (éducation civique) als reine Institutionenlehre zur Staatsbürgerkunde (éducation à la citoyenneté), respektive in Richtung einer allgemeinen Gesellschafts- oder Sozialkunde. Dies hat dazu geführt, dass in vielen kantonalen Lehrplänen der 1990er Jahre die Anliegen der politischen Bildung nicht mehr explizit aufgeführt wurden. Damit verlor politische Bildung zunehmend an Profil, obwohl in der schulischen Praxis wesentliche Elemente nach wie vor zu erkennen waren.

Eine Intensivierung der Diskussion um die Ausrichtung der politischen Bildung in der Schweiz wurde im Zusammenhang mit dem Jubiläum „150 Jahre Bundesstaat Schweiz" von der EDK eingeleitet. In einem zweijährigen Mandat sollte das Pädagogische Institut der Universität Freiburg unter Prof. Fritz Oser a) eine Diagnose zum Stand der politischen Bildung/staatsbürgerlich-ethischen Erziehung in den Schweizer Schulen liefern, b) die aus politischem Unterricht und Schulleben resultierenden Effekte sowie allfällige Lücken und Fehlentwicklungen aufzeigen und c) die Grundsätze einer zeitgemäßen, stufenbezogenen politischen Bildung formulieren. Die zentralen Aussagen dieses Berichtes (Oser/Reichenbach 1999, S. 27ff.) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Verankerung der politischen Bildung in der Volksschule in allen Kantonen im Rahmen der Pflichtschule,
- die Erarbeitung eines Curriculums auf wissenschaftlicher Grundlage,
- die aktive Auseinandersetzung mit politischen Problemen und Konflikten als zentraler Bestandteil der politischen Bildung,
- das Zusammenspiel von politischer Bildung und moralischer Erziehung ist wünschenswert.

Die überaus kritische Beurteilung der politischen Bildung in der Schweiz schließt mit folgender Schlussbemerkung der Autoren (Oser/Reichenbach 1999, S. 35): „Die sehr ernüchternde Lage der politischen Bildung an den Schweizer Schulen hat uns davon abgehalten, einen weiteren Katalog zu Zielen der politischen Bildung aufzustellen, die zwar wünschenswert, aber nicht realisierbar sind. Diese Art der Problembehandlung wirkt sich u. E. nicht positiv aus auf die Diskussion um die politische Bildung – in der Schweiz und anderswo. Durch die Überhöhung der Ideale der politischen Bildung entwickelt sich eher eine Art Doppelmoral, die es schon als natürlich begreift, dass sich Diskurs und Wirklichkeit immer weiter voneinander entfernen und verselbstständigen. Auf der anderen Seite bleibt ein pädagogischer Oberflächenrealismus, der sich durch keine Ideale und keine nostalgischen Erinnerungen an das Politische irritieren lässt, für die Sache der politischen Bildung mehr als prekär. Es ist diese Sicht, die sich in den letzten Jahren hat ausbreiten können, die die Welt der Menschen nicht mehr auch als Anstoß und Ärgernis begreift, welche sie politisch werden lassen, sondern als eine Art Naturgeschehen, mit welchem man sich am besten arrangiert, weil es sich nicht verändern lässt. Für eine politische Bildung, die mehr sein will als (minimaler) politischer Unterricht bzw. (minimale) staatsbürgerliche Erziehung, nämlich Einführung in das Politische und Praxis eines dezidiert demokratischen Lebens, ist eine solche ‚realistische' Sicht der geeignete Totengräber."

Der IEA-Schock

Die Einschätzungen über den Zustand der politischen Bildung in der Schweiz wurden durch die Ergebnisse der IEA Studie Civic Education im Jahre 2001 bestätigt. Im Rahmen von zwei Erhebungszyklen[3] wurden im Jahr 1999 in 28 Ländern rund 90.000 14- bis 15-Jährige und im Jahr 2001 in 16 Ländern 53.400 16- bis 19-Jährige hinsichtlich ihres politischen Verstehens getestet und bezüglich ihres Demokratieverständnisses, politischen Engagements sowie ihrer politischen Einstellungen und Konzepte befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass junge Menschen in der Schweiz im internationalen Vergleich in vielen Bereichen des politischen Wissens, Denkens, Fühlens und Handelns schlecht wegkommen. Die Ergebnisse der schweizer – und dabei insbesondere auch der deutschschweizer – Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr liegen im internationalen Vergleich meist unter dem Durchschnitt.

Diese Ausgangslage führte in der Folge in den letzten Jahren zu einer Intensivierung des Fachdiskurses sowohl auf internationaler wie auch auf nationaler und kantonaler Ebene. In zahlreichen Kantonsparlamenten wurden Vorstöße für eine Verstärkung der politischen Bildung in den Schulen gefordert. Während in diesen politischen Vorstößen noch oft traditionelle Vorstellungen von Institutionenlehre manifest werden, scheinen sich im Bildungsbereich Ideen durchzusetzen, die im Rahmen des Europarates als Demokratie-Lernen definiert wurden.[4]

Politische Bildung als Idee des Demokratie-Lebens und -Lernens

In der Erklärung des Europarates von 1999 wird Education for Democratic Citizenship (EDC) wie folgt beschrieben:

- ein Ansatz zu lebenslangem Lernen im Bereich der Partizipation in verschiedenen Zusammenhängen;
- Bürgerinnen und Bürger werden zur Wahrnehmung aktiver und verantwortungsvoller Rollen im Leben und in der Gesellschaft befähigt;
- Ziel ist die Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte;
- die Menschen werden auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet;
- sozialer Zusammenhalt, gegenseitiges Verständnis und Toleranz werden gestärkt;
- Strategien zur gesellschaftlichen Integration aller Altersgruppen und Gesellschaftssektoren werden angeregt.

Die überlieferten Bildungsansätze werden gemäß Europarat diesem Ziel des aktiven, informierten und verantwortungsbewussten Bürgers, auf den moderne Demokratien angewiesen sind, schlicht nicht mehr gerecht. Sie verfehlen die zentralen Anforderungen einer Welt, die sich in raschem Wandel befindet – gesellschaftlich, wirtschaftlich, politisch und kulturell – in mehrfacher Hinsicht:

- Sie halten an der Vermittlung systematischer Informationen fest und enthalten den Lernenden so die Chance vor, Probleme in Politik und Gesellschaft zu erkunden und in ihrer Kontroversität zu erfassen und zu beurteilen – zu einem Zeitpunkt, an dem ihr Interesse an tradierten Formen der Politik und des politischen Engagements deutlich nachlässt.
- Die Konzentration auf bruchstückhaftes Wissen innerhalb der Grenzen der etablierten Fachdisziplinen und das Festhalten am klassischen Schulbuchunterricht ist angesichts der raschen Fortschritte der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht mehr zeitgemäß.
- Ein Ansatz politischer Bildung, der sich mit der Vermittlung von Kenntnissen über ‚ideale' Systemmodelle begnügt, verkennt die Aufgabe, die Kompetenzen praktischer Teilhabe in demokratisch verfassten Entscheidungsprozessen zu trainieren.
- Die Ausrichtung auf angeblich ‚leitende Kulturen' bzw. die angeblich ‚gemeinsame' Loyalität zur Nation ist nicht mehr zu halten in einer Zeit, in der die politische und rechtliche Anerkennung kultureller Vielfalt als Kraftquell der Demokratie erkannt wird.
- Die tradierte politische Bildung steht der Lebenserfahrung der Lernenden und ihrem Lebenszusammenhang in der Gemeinde abgehoben und beziehungslos gegenüber – während in der Gesellschaft die Kraft sozialer Bindungen und der Gedanke der Solidarität nachlassen.
- Die tradierte politische Bildung reproduziert die überlieferte Spaltung zwischen politischer Sozialisation, schulischer und außerschulischer Bildung – in einer Zeit, in der die schulische Bildung die jungen Menschen auf einen Prozess lebenslangen Lernens vorbereiten müsste.
- Die tradierte politische Bildung ist auf den Nationalstaat fixiert. Sie vermag daher nicht die zunehmende Verflechtung und Interdependenz auf regionaler und internationaler Ebene zu erfassen.[5]

Die Analyse des Europarates ist für die Schweiz mit ihrer ausgeprägten direktdemokratischen Kultur wichtig. Für die politische Bildung in der Schweiz kann folglich als Ziel definiert

werden, die Schule als demokratische Lebensform zu gestalten, welche die Entwicklung von Kompetenzen ermöglicht, die zur Teilhabe und Gestaltung einer demokratischen Gesellschaftsform befähigen. In diesem Kontext soll politische Bildung den Lernenden nicht nur reines Wissen über politische Institutionen ermöglichen, sondern vielmehr ausgehend von konkreten politischen Fragen das Erwerben von Urteils-, Analyse- und Methodenkompetenz ermöglichen. Politische Fragen werden nicht reduziert auf die dafür zuständigen Institutionen beobachtet, sondern in einem politikwissenschaftlichen Sinne ganzheitlich betrachtet und analysiert. Dabei spielen neben den politischen Strukturen (polity), der politische Prozess (politics) und die politischen Inhalte (policy) eine wichtige Rolle. Nur durch eine differenzierte Analyse dieser drei Dimensionen und eine Verknüpfung derselben, können unserer Ansicht nach überzeugende Antworten auf politisch relevante Fragen gefunden werden. Damit wurden wesentliche Anstöße des Europarates zum Demokratie-Lernen mit dem Verständnis von politischer Bildung verbunden, das im Entwurf „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen" der deutschen Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) festgehalten ist.[6]

Neue Dynamik in der Diskussion

Die Initiative der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK, die Ergebnisse der IEA Studie, die Einbindung in die internationale Diskussion sowie mehrere politische Vorstöße haben in der Schweiz verschiedene Akteure auf den Plan gerufen und zu Projekten auf mehreren Ebenen geführt.

Der Fachdiskurs konzentriert sich dabei einerseits auf die Diskussion und Erarbeitung von Konzepten der politischen Bildung sowie andererseits auf die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Ersterer könnte durch einen intensivierten Einbezug der Fachwissenschaften (insbesondere der Politikwissenschaft) eine zusätzliche Bereicherung erfahren. Dieser Austausch zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik findet jedoch in der Schweiz erst in Ansätzen statt.

Ein Beispiel eines solchen übergreifenden Fachdiskurs findet sich im nationalen Forschungsprojekt „Challenges to Democracy in the 21st Century". Das seit 2005 laufende Forschungsprojekt, welches in rund 20 verschiedenen Projekten Fragen der Demokratieentwicklung hinsichtlich der neuen Herausforderungen an die Demokratie (ausgelöst durch die Globalisierung und den Einfluss der Medien) nachgeht, verfolgt diesen Ansatz in bestimmten Projekten, die unter der Kategorie ‚Knowledge Transfer' zusammengefasst sind. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist zentrales Element dieser Projekte. Der Frage der didaktischen Umsetzung von Demokratie-Lernen kommt daher hier eine große Bedeutung zu.[7]

Die Eröffnung des Zentrums für Demokratie in Aarau, getragen von der Stadt Aarau und der Universität Zürich, könnte eine weitere Chance sein für einen konstruktiven Austausch und eine Intensivierung des Dialogs zwischen Hochschule und Fachhochschule, was für die Fachdiskussion im Allgemeinen als zentral angesehen werden muss.[8]

Die in der Schweiz erst vor kurzer Zeit eingerichteten Pädagogischen Hochschulen spielen bei der Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der politischen Bildung eine zentrale Rolle. Verschiedene Projekte befassen sich mit den Einstellungen von Lehrpersonen oder Jugendlichen zur politischen Bildung sowie der konkreten Unterrichtspraxis. Der aktuelle Stand der didaktischen Diskussion und die aktuellen Forschungsprojekte können auf der Website www.politischebildung.ch nachvollzogen werden.

Zwei konkrete Initiativen, die direkt auf die Unterrichtspraxis wirken, sollen in der Folge etwas vertiefter dargestellt werden, weil sie aus unterschiedlichen Gründen für die Schweiz Pioniercharakter haben.

Grundlagenband „Politik und Demokratie – leben und lernen"

Im Jahre 2003 analysierten Fachleute aus Pädagogischen Hochschulen sowie Lehrplan- und Lehrmittelverantwortliche aus verschiedenen Kantonen der deutschen Schweiz an einer Ta-

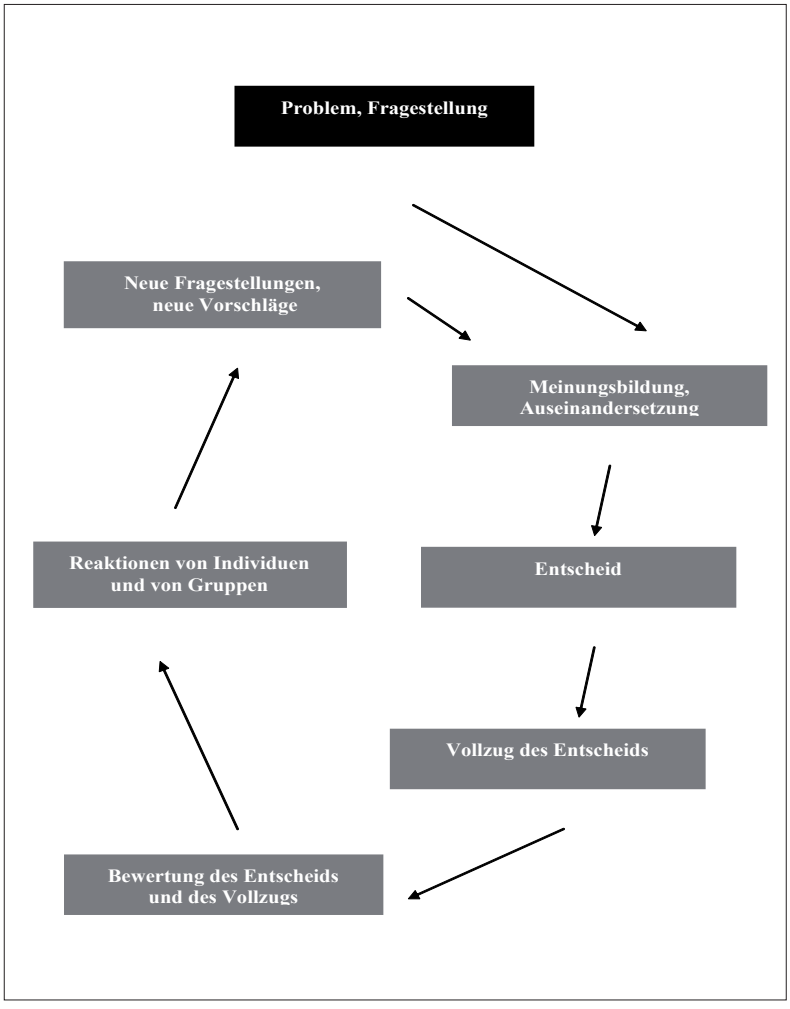


Abb. 1 Grundspirale Politzyklus

gung der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) die Situation der politischen Bildung.[9] Klar wurde damals, dass die Bedürfnisse jeder Demokratie nach mündigen Bürgerinnen und Bürgern nicht ohne Auswirkungen auf die Schule sein können und der Staatsbürgerkundeunterricht als Lernansatz in der bisherigen Form nicht mehr genügt. Als dringlichste Aufgabe in der interkantonalen Zusammenarbeit formulierte die ilz-Arbeitsgruppe die Erarbeitung eines konkreten Konzeptes der politischen Bildung, auch als Basis für künftige Lehrmittelentwicklungen für die verschiedenen Schulstufen. Die Tagung gab damit den Startschuss für ein interkantonales Projekt zur Erarbeitung von Grundlagen zur politischen Bildung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Die 2007 erschienene Publikation[10] besteht aus mehreren Einzelteilen mit je unterschiedlichen Zugangsweisen: Der Teil „Zugänge" enthält ein Plakat mit Fragen zum eigenen Politik- und Demokratieverständnis der Lehrpersonen sowie zu ihren Vorstellungen einer politischen Bildung. Eine Serie von Fotos will den Dialog über politische Bildung anregen.

In einer speziellen Broschüre wird der Politikzyklus vorgestellt (vgl. Abb. 1) und anhand von Beispielen aus dem Leben und dem Schulalltag von Kindern und Jugendlichen von der Vorschule bis zur Lehrerausbildung illustriert.

Neben diesen Materialien, die einen offenen Einstieg in Kurssituationen des Studiums und der Weiterbildung ermöglichen, liefern die drei zusätzlichen Broschüren die notwendige Grundinformation und -orientierung auf fachlicher (Broschüre „Hintergrund. Sich informieren über Politik und Demokratie") und didaktischer Ebene (Broschüre „Konzepte. Politische Bildung systematisch"). Die Broschüre „Einblicke. Politische Bildung konkret" schließlich enthält 15 erprobte Unterrichtssequenzen vom Kindergarten bis zur Lehrerbildung.

Die Publikation nennt politische Mündigkeit als Ziel der politischen Bildung. Politische Mündigkeit zeigt sich in den drei Kompetenzbereichen „Politische Analyse- und Urteilskompetenz", „Politische Methodenkompetenz" sowie „Politische Entscheidungs- und Handlungskompetenz".

Mehrere Kantone haben die Chance genützt, den Ordner durch kantonale Materialien (Lehrplanzusätze, Hinweise auf außerschulische Lernorte) zu ergänzen. Als nächster Schritt entstehen in den nächsten Jahren auf der Grundlage der Publikation „Politik und Demokratie – leben und lernen" wiederum in Zusammenarbeit mehrerer Kantone Unterrichtsmaterialien für die Volksschule.

Wenn auch die interkantonale Zusammenarbeit innerhalb der deutschen Schweiz bereits als Erfolg zu werten ist, zeigt sich daran einmal mehr, wie schwer sich die mehrsprachige Schweiz im Austausch über die Sprachregionen hinaus noch immer tut. Dass gerade bei der politischen Bildung die unterschiedlichen historischen, kulturellen und politischen Traditionen und Entwicklungen der deutschen, französischen und italienischen Schweiz zu berücksichtigen sind, ist einsichtig. Allerdings wäre eben gerade in diesem Diskurs sehr viel über die Ansichten und Konzepte der jeweils anderen Sprachregion zu lernen.

Jugend debattiert – ein nationales Schulprojekt

Was auf der Ebene der konzeptionellen Grundlagen nicht geglückt ist, hat dafür ein Schulprojekt geschafft, dessen Ursprung in Deutschland liegt: Jugend debattiert – La jeunesse débat – La gioventù dibatte.[11]

2005 übernahm die Stiftung Dialog – eine 30-jährige Institution, gegründet von den im Bundesparlament vertretenen Parteien – von der gemeinnützigen Hertie-Stiftung, Frankfurt, die Grundlagen von Jugend debattiert, einem Projekt für die Sekundarstufen I und II. Nach einer Adaption sowie der Übersetzung der Unterrichtsmaterialien wurde das Projekt Ende 2005 im Parlamentssaal in Bern von der damaligen Bundeskanzlerin gestartet. Bereits im ersten Zyklus war das Projekt unerwartet erfolgreich: In schätzungsweise 1000 Schulklassen der ganzen Schweiz wurde nach den Regeln von Jugend debattiert verbal gestritten. Nach dem Motto „In der Schule üben, in der Öffentlichkeit bestehen" fand Ende 2007 das öffentliche Finale des Wettbewerbsteils von Jugend debattiert statt. Dabei wurde über folgende Fragen debattiert: Soll Doping freigegeben werden? Sollen in der Schweiz neue Atomkraftwerke gebaut werden? Sollen die Olympischen Spiele Peking 2008 boykottiert werden? Soll in der Schweiz der Bau von Minaretten verboten werden?

Natürlich deckt Jugend debattiert nur ein kleines Mosaiksteinchen einer umfassenden politischen Bildung ab. Dennoch lassen sich aufgrund der überaus positiven Erfahrungen mit Jugend debattiert einige allgemeine Faktoren für künftige Unterrichtsprojekte definieren, die von Lehrpersonen auch tatsächlich umgesetzt werden:

- Die Idee muss mit einem überschaubaren persönlichen und zeitlichen Aufwand zu realisieren sein: Jugend debattiert umfasst eine Unterrichtssequenz von acht Lektionen und bietet Zusatzangebote im Umfang von sechs Lektionen an.
- Hilfreich sind Übungsarrangements mit klaren Regeln: Bei Jugend debattiert sind Ablauf, Kriterien sowie der zeitliche Rahmen der Debatte im Voraus gegeben.
- Die Unterrichtssequenz ist interdisziplinär angelegt und kann von mehreren Lehrpersonen gemeinsam durchgeführt werden: Jugend debattiert wird meist im Deutsch-, Geschichts- und Philosophieunterricht umgesetzt.
- Jugendliche erhalten die Möglichkeit, die erworbenen Fertigkeiten außerhalb der Schule öffentlich anzuwenden. Dies fördert die Motivation und macht aus einem Schulstoff eine Alltagserfahrung: Der außerschulische Wettbewerb von Jugend debattiert ist für alle Jugendlichen offen und wird öffentlich ausgetragen.
- Und nicht zuletzt: Als Projekt im Rahmen der politischen Bildung muss die Methode zentrale Kompetenzen im Hinblick auf politische Mündigkeit fördern. Debatten zielen auf Entscheidung, anders als Diskussionen, in denen die Klärung einer Sachfrage im Zentrum steht. Gerade für die Schweiz mit ihren vielen Sachabstimmungen ist die Debatte daher ein zentrales Element der direkten Demokratie.

Wie weiter? Bildungspolitische Chancen und Herausforderungen für die politische Bildung in der Schweiz

Das HarmoS-Konkordat

Das föderale Bildungssystem der Schweiz ist seit einigen Jahren in Bewegung geraten. Am 21. Mai 2006 haben das Schweizer Stimmvolk und alle Stände die revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung mit 86% Ja-Stimmen angenommen. Seither sind die

Bildungsverantwortlichen (die Kantone und je nach Bildungsstufe Bund und Kantone zusammen) per Verfassung verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich national einheitlich zu regeln. Was die Schule betrifft, kommen die Kantone mit der „Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule" (HarmoS-Konkordat) ihren Verpflichtungen nach. Darin werden national die Dauer und die wichtigsten Ziele der Bildungsstufen sowie deren Übergänge harmonisiert.

Für die politische Bildung zentral ist die Aussage über die Sozial- und Geisteswissenschaften (EDK 2007, S. 2): „Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler die Grundbildung, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht, insbesondere in den folgenden Bereichen: (…) c. Sozial- und Geisteswissenschaften: eine Grundbildung, welche dazu befähigt, die grundlegenden Zusammenhänge des sozialen und politischen Umfeldes sowie von Mensch und Umwelt zu kennen und zu verstehen (…)." Das HarmoS-Konkordat bildet die rechtliche Basis für die Entwicklung und zukünftige Anwendung von verbindlichen, nationalen Bildungsstandards (Art. 7) für die obligatorische Schule durch die EDK. In einer ersten Phase lässt die EDK gegenwärtig Leistungsstandards für die Fachbereiche Schulsprache, Landessprachen/Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften entwickeln. In einer nächsten Phase wäre es auch denkbar, Standards zur politischen Bildung oder zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten und einzuführen.

Sprachregional einheitliche Lehrpläne

Auch auf der Ebene der Lehrpläne ist eine Harmonisierung im Gang. Diese soll aufgrund erheblicher kultureller, pädagogischer und curricularer Unterschiede zwischen den Sprachregionen nicht national, sondern sprachregional geschehen. So wird es nach dem Willen der EDK nur noch einen Lehrplan pro Sprachregion geben. Der Lehrplan Deutschschweiz soll 2011/12, der Plan d'études romand (PER) 2009/10 vorliegen.

Gerade in Bezug auf die Entwicklung eines einheitlichen Lehrplans für die deutsche Schweiz zeigt sich deutlich, wie wenig Unterstützung die politische Bildung in der Schweiz genießt. Während für die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eigens ein Mitarbeiter während drei Jahren im Lehrplanprojekt angestellt wurde, finanziert durch fünf Bundesämter, ist für die politische Bildung kein solches Teilprojekt vorgesehen.

Klärung des Verhältnisses von BNE und politischer Bildung

Auch in einem anderen Zusammenhang macht sich das Fehlen einer national arbeitenden Institution für politische Bildung bemerkbar: Wer vertritt die Interessen der politischen Bildung gegenüber der auf politischer Ebene stark geförderten Bildung für Nachhaltige Entwicklung? Wo wird das Verhältnis zwischen den beiden Querschnittsbereichen definiert? Die EDK und sechs Bundesämter haben im Mai 2008 das Mandat der Koordinationskonferenz BNE[12] verabschiedet. Dieses Gremium „koordiniert Strategie und Umsetzung von Bund und Kantonen bei der Integration der BNE auf allen Stufen und in allen Bereichen des Bildungssystems."[13]

Die politische Bildung taucht im gesamten Statut nur ein einziges Mal auf. So soll die Koordinationskonferenz „zum Zweck der gegenseitigen Information und der Meinungsbildung die SK BNE regelmäßig, einmal jährlich, mit beratender Stimme" u. a. je eine Vertretung von nicht-gouvernementalen Organisationen aus den Bereichen Gesundheitserziehung, Globales Lernen, Umweltbildung und Politische Bildung beiziehen.

Und damit zeigt sich die größte Schwäche der politischen Bildung in der Schweiz: Es besteht keine nationale Institution der Zivilgesellschaft, die genügend Erfahrung und Potenz aufgebaut hat, um im entscheidenden Moment ihren Einfluss geltend machen zu können. Auch diese Tatsache müsste im Zusammenhang mit dem Zustand der Demokratie in der Schweiz zu denken geben.

Anmerkungen

1 Die ehemalige Bundeskanzlerin Huber-Hotz nannte die prozentuale Abnahme gegenüber dem Beginn des 20. Jahrhunderts als Beweis für die Entwicklung von Demokratien in vielen Ländern der Welt. http://www.news.admin.ch/message/index.html?lang=de&msg-id=5834.

2 Vergleichbar der KMK in Deutschland.

3 Während sich der erste Erhebungszyklus auf alle drei großen Sprachregionen der Schweiz bezog, beschränkte sich die zweite Erhebung auf die Deutschschweiz.

4 Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens, adopted by the Committee of Ministers on 7 May 1999.

5 Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education DGIV/EDU/CIT (2004) 44rev5/ Rev (Sept 2007).

6 Wolfgang Sander hat in einer Rezension der im Artikel erwähnten Publikation „Politik und Demokratie leben und lernen" diese Verknüpfung verschiedener Ansätze wie folgt beschrieben: „Inhaltlich zeichnet sich das Werk durch eine geschickte Verknüpfung verschiedener Diskurse in der Politikdidaktik aus. Dies gilt vor allem für die in Deutschland – und in dieser Form wohl auch nur in Deutschland – kontroverse Debatte um das Verhältnis von Demokratie- und Politiklernen(..)" In: kursiv. Journal für Politische Bildung, Heft 3/2008, S. 114.

7 Ausführliche Informationen zu den Projekten des „Knowledge Transfers" finden sich unter: www.nccr-democracy.unizh.ch/nccr/knowledge_transfer.

8 Informationen unter www.zdaarau.ch.

9 Die ilz ist der Zusammenschluss von 18 Kantonen der deutschen Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein. Sie koordiniert seit 30 Jahren die Entwicklung von Lehrmitteln. www.ilz.ch.

10 Die Publikation wird in Deutschland ausgeliefert bei: www.paedexpress.de.

11 Näheres zum Projekt: www.jugenddebattiert.ch.

12 Die neue Koordinationskonferenz besteht aus dem Generalsekretariat der EDK und sechs Bundesämtern: Bundesamt für Raumentwicklung (ARE), Bundesamt für Umwelt (BAFU), Bundesamt für Gesundheit (BAG), Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA), Staatsekretariat für Bildung und Forschung (SBF).

13 Statut der Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (SK BNE), S. 2.

Literatur

Gollob, R./Graf, Ch. et al. (2007): Politik und Demokratie leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern.

Oser, F./Reichenbach, R. (1999): Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.

Christian Graf

ist ist Mitautor von „Politik und Demokratie leben und lernen" und pädagogischer Leiter von „Jugend debattiert".

Rolf Gollob

ist Mitautor von „Politik und Demokratie leben und lernen" und Co-Leiter des Institutes IPE (International Projects in Education) an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Marcela Tchimino N.

Education for Global Citizenship

New ways to think, to act, to learn

Zusammenfassung:
In diesem Beitrag stellt die Autorin das Projekt Education for Global Citizenship vor. Dieses Projekt kann im Bereich internationaler pädagogischer Partnerschaften als Pilotprojekt angesehen werden. Es wird sowohl das Projekt selbst als auch sein konzeptioneller Hintergrund beschrieben.

Abstract:
In this article the author introduces a pilot project for international educational partnership in the field of Education for Global Citizenship outlining not only the project itself but its conceptual background.

The project

The project Education for Global Citizenship was initiated by two Austrian Non-Governmental Organisations – Interkulturelles Zentrum and Südwind Agentur – and supported by The European Union and the Austrian Ministry of Education, Science and Culture. It was conducted together with educators from the partner organizations Alice-O in the Netherlands, the Christian Sisters Association in Cameroon, CICSENE-Pianeta Possibile in Italy and PIIE in Chile and set up with the aim of establishing greater awareness of global issues by inspiring the young people involved to tackle some of the problems in a global world and by developing concrete concepts for global and citizenship education.

A major task of the project was the development of lively and functioning partnerships between project participants. The following challenges emerged for the students, teachers and educational experts involved during the project:[1]

- Actors in North and South exchanged ideas, content, methods and educational concepts to gain stimuli for a new educational cooperation, one which goes beyond 'learning about others' and leads to 'learning with others'.
- The understanding of one's role changed based on educational partnerships between teachers, educational workers and students. The project participants met on an eye-to-eye level.
- While the teachers took on the role of advisers, moderators and companions, the students were confronted with the challenge to create and take over responsibility for independent educational processes.
- Through the cooperation between non-governmental organizations and schools or school administrations in the countries involved, different possibilities for the improvement of existing educational systems were developed.

The school selection: the Chilean example

School selection in Chile was an important part of the process. The following criteria were considered:

1. To identify five schools representing the existing systems: municipal, private subsidized and private.
2. To consider among the schools a representation of the range of socio-economic conditions: one school located in a low income community, two schools located in a middle-low income community, one school located in a middle-high income community and one school located in a high income community.
3. The participating schools had to show a certain standard of quality to assure that this project could be a significant opportunity for the learning process of teachers and students and that the intended learning process would become part of the educational culture of the school
4. The participating schools were required to sign a letter of commitment, assuring their support of the teachers and of the classes involved, and the promotion of the introduction of some strategies of Education For Global Citizenship in the school's culture.

In each school one teacher acted as a coordinator to implement the project on school based level. Each coordinator committed to participate in every activity and to maintain permanent communication with the national coordinator.

From these schools, 150 students were involved from five participating classes (30 students each), while 750 parents became involved (in activities such as special meetings for parents). The schools involved chose five teachers as coordinators (who were very enthusiastic and deeply involved in the project) and the project also engaged the five principals of the schools taking part in the project. In some schools the project was implemented and monitored by other professionals, such as the Director of the Pedagogic Unit (in two schools); in one school a designated teacher was assigned to the task, while the Unit of transversal goals of the Ministry of Education and the OEI (Iberamerican States Organization) were also involved.

Approaching the concept of globalization: the starting point

Globalization as an irreversible process causes uncertainties about identities and belonging that historically have followed people and communities of a specific territory. These uncertainties have their base in the very concept of globalization itself, because globalization in a deepest sense shows an unde-

termined, ungovernable and self-propelled character of world issues; the lack of a center, a control office, a general management. Globalization is the new "world disorder" (Bauman 1999).

The effects of globalization are not only linked with a worldwide financial and economic system but also irradiate into different aspects of life, such as culture, education, social relations, family. As an example, the traditional family systems are changing in many areas in the world, among other reasons because of the demand for gender equality. There has not yet been a society, as far as we know, where women have had the same rights and opportunities than man. This is a real global revolution in daily life, and the consequences can be seen in various ways, at our workplace and in politics.

Globalization is above all, a new way to face relationships between individuals and people. The globalization process has strong impact on local identities, on the type of organizations where networks become stronger and, above all, on the ways knowledge is approached in the acquisition of competences and abilities. The project has tried to take this reality of globalization into account.

Approaching the concept of global citizenship: the focus

Citizenship is above all a dynamic process, because it responds to the different historical moments and the conditions in which it is respectively developed and shaped. In this historical construction of citizenship notion there prevails the common principle: the 'universality' of rights for all people.

However, this principle of 'universality' has not been applied in the exercise of a planetary culture where we recognize ourselves regardless of our differences as equal in dignity and rights. This has made space for diversity in form of civic construction tied to the socioeconomic and political conditions that have enlarged the inequity gap. In this way, "the universality of the civic rights has invisibilized the excluded sectors of the hegemonic pattern: man, white and Westerner" [2].

This ambivalence that has defined citizenship according to the location of people and social groups, can be seen from different perspectives: "i) citizenship as a masquerade of inequalities (by giving appearance of equality among unequal), ii) citizenship as an impulse to the development of the equality, iii) citizenship as the conquest of rights and as a space of conflict between two opposed principles – equality and inequality – , iv) citizenship as integration of the classes and subordinate sectors on the part of the elites, to form a political community, v) citizenship as a space for the of construction of the public sphere. All these dimensions are also present in the dynamics of construction of global citizenship." [3]

The scene in which we are immersed has – in the sense of the varied and dramatic changes in the economic, social, cultural and political dynamics at world level – in its center a complexity that has produced a significant effect especially in the Southern part of the world, so also in the case of Latin America.

We are living in a period in which the Western dream of democracy is in crisis. It's not enough to recognize the virtues of democracy as a government system. There is a general feeling of disappointment regarding how democracy has been developed and it seems that it has become a cloister, reducing spaces for participation and integration to become a significant system for citizens. Democratic institutions are seen as fortresses unable to integrate the expectations of citizens. It is evident that the lack of credibility of public administrators, corruption and the crisis of political parties has resulted in a democratic weakness in many Latin American countries.

This situation calls for a review of what kind of democracy has been installed after long and painful dictatorships in many Latin American countries such as Chile.

In this scenario, certain conditions are generated that make the emergence of global citizenships and global civil societies possible. To understand their reach, possibilities and limitations, it is necessary to provide a distanced position towards the habitual ways of thinking and of perceiving social, economic, political and cultural phenomena. It is necessary to assume that the attention is not focused on the national dynamics, neither on the international dynamics of the States nor on the geopolitical logic, although all these dynamics and logics have great impact and significance. It rather implies consideration for the social actors committed to the fight for the respect of the human rights and the break of exclusion/inclusion in their specific realities, extending and connecting them at regional and global level.

The project has also been based on this analysis of citizenship in the context of weakened democratic institutions and weakened public confidence in such institutions

Education for global citizenship of young people: the context

Global citizenship is, no doubt, a concept better known to young people than to adults. The reason for this can be seen in the fact that young people have grown up and been formed in a society characterized by constant influences of the media and of technology from which they receive much information regarding other cultures, different events at world level, diverse forms of life, types of music, style of clothes, food, etc.

Also, and due to the impact of globalization on economic processes and consumption, young people today assume as part of their daily life the use of native products from other cultures. This whole scenario rebounds in the social imaginary in which we move and in the type of society we wish to build.

However, living in a global society doesn't necessarily mean being a global citizen. Being a spectator of this vertiginous exchange of cultures, products, economies, etc. locates those who have access to the consumption as consumers and excludes those who live in poverty of the possibilities that this diversity offers.

Therefore, assuming that young people grow up in an increasingly global context, the citizenship formation should be understood as located in a wider context related with other more distant spaces and not only concerning the territory, but rather fundamentally with regard to the cultural dimension. With the aim to propitiate in young people an awareness of this global dimension of citizenship, it is necessary to develop formation processes regarding the nature of their environment and the different ways this relates to the world where they live.

In Latin America, the concept of globalization as an ideal of unity to the continent under the aspiration of the patria grande (where we all are the same and can live in dignity) was inspired and promoted by major thinkers and revolutionaries such as Simón Bolivar and Ché Guevara. However, the dream of a large homeland was substituted by a globalization process

that has brought serious consequences to the economic, social, political and cultural plan. One of those consequences is the installation of a model that privileges the market, controlled by transnationals with tendencies to lack of civic protection, generating social exclusion in every level and an evident debilitation of the State as a regulating entity of society.

Being aware of this process raises a permanent discussion on the possibilities and difficulties that emerge in this scenario. Thus, in the forming of young people towards global citizenship, it is necessary to incorporate an analysis of the impact of the technological information and media, of the different cultures not only concerning the national territory but also concerning the cultural diversity that enriches the world and of the impact of globalization in all spheres of daily life. The purpose of this is to promote a sense of ownership and responsibility for the world, beyond national or local loyalties. In this way, the development of an education for global citizenship in a globalized context can open or deny possibilities and thus accentuate the exclusion.

Globalization may open possibilities, since it generates a 'proximity-sensation' with the world that some time ago seemed unimaginable. Having access to the whole world's information and perceiving the world as a global village makes us reconsider the territorial and cultural spaces, as well as analyze the sense of identity of the local and the global. In other words, globalization can open a possibility to conceive humanity like a family and the interconnection of nations like home, overcoming the barriers of borders and focusing the citizen towards the development of human dignity, understanding, friendship, cooperation, trust and solidarity.

However, globalization also builds barriers due to – among other factors – the asymmetry that exists in opportunities of using the technology, which rebounds strongly in the opportunity of people getting access to culture and information. For example, in the United States one fifth of its inhabitants are users of Internet whereas in the Latin American countries this rate doesn't rise over 2%.[4] In Chile 27,74% of the inhabitants have access to a computer. A negative impact takes place concerning on the one hand the educational levels and on the other hand the access to the power in a society that has passed to be industrial and aspires to be a society of knowledge, because it enlarges the breach of the inequity and it excludes those that stay outside of the system for its condition of poverty.

Added to the above-mentioned, the revolution of the information and communication system is still in the hands of a small group that interprets the world and transmits it according to their values. This has resulted in a serious ethical phenomenon, although it opens possibilities of wide communication.

Based on that the incorporation of this global dimension in the education for citizenship is imperative since this allows for the promotion of the understanding and critical vision of young people regarding situations that are located in the immediate or distant environment or regarding situations that can be experienced indirectly – such as war and global conflicts, violations of human rights, international crime, terrorism and traffic of illicit drugs, increase of pandemic illnesses as AIDS, degradation of the environment, racism, classicism, migration etc. The capacity to develop a critical vision of these situations allows young people to adopt a sensitive attitude and to act responsible at the level of their community, country and in the whole world.

Therefore, education for global citizenship is more than transfer of knowledge about other countries and situations that affect the inhabitants on this planet. The teaching and learning process should not only focus on complex problems such as sustainable development or others mentioned previously, but should especially take into consideration the global dimension of those processes that affect us locally and that are present in our lives.

The school as a space to build global citizenship: the possibility

The school is the privileged space to develop processes of social change, because it itself is a microcosm where students can learn something on citizenship beyond contents that are specified in the curriculum. Many present situations in the whole world are on small scale replicated in school and it is important to recognize this fact and not to conceive the educational space as a neutral, aseptic place where nothing of what happens outside the walls of the institution influences the educational process.

To teach global citizenship means to promote the practice of values as respect for the dignity of people, justness, freedom, solidarity etc. It also implies to necessity of allowing students to be agents of their own process and collective history, as long as the participative methods are prioritized and conditions generated that facilitate the participation of teachers, students, parents and community in the creation and production of knowledge and in the educational administration in general.[5]

The pedagogic proposal

In Latin America the educational work for citizenship and human rights started in 1980 in a context of authoritarian regimes in that the civic rights suffered massive violations from the State. In this scenario, it was first of all the education in some popular sectors that – aware that it would not be enough to denounce these violations – assumed the task of developing competencies for the defense and protection of the human rights, giving origin to the first experiences in this field, which had a decisive list in the reconstruction of democratic processes on the whole continent. The generating force manifested in this process was demonstrated in the general perception of the necessity of incorporating the citizenship and the human rights to the national and regional culture. In this way, diverse pedagogic proposals for the formation of citizenship have been carried out on the continent. In the creative diversity of all of them, some common features can be mentioned on articulated axes that can contribute to education for global citizenship. Some of them are the following:

To educate from daily life:

The daily life is a permanent reference of the educational action, since we build life from everyday references, at personal and collective level. This axis supposes to advance the students in their capacity to wonder over the meaning of what happens day by day, understanding the interrelation and mutual influence between what occurs (in the community, the city, the country, the world) and their impact on the next environment (the own life, family, school and friends), and vice versa.

To educate from and for dialogue:

Education for citizenship is not only restricted to its formal and legal dimension. Also and especially, it is oriented towards the

recognition and transformative action of situations that attempt against the human rights (personally and socially). This action is based on permanent dialogue and can be seen as an effort of combined construction that allows to make the right of being different visible and to face the conflicts. Establishing dialogues as daily practice in school and in the classroom is necessary to create possibilities of participation and organization.

To educate from and for respect of life and human dignity:

This axis demands of the school to deal with the human rights from a planetary dimension with ethical and political bases. The work in this axis requires the development of a non-discriminatory culture at school where the statement of human dignity is not an abstract principle but is rather expressed in attitudes and commitments towards life, solidarity, mutual respect and acceptance of the diversity.

To educate from and for diversity:

That the students assume the sense of the global citizenship implies the development of learning and competencies for the recognition of the own personal and cultural identity and of other people and groups different to them. „This means to be able to understand that we all belong to an identity and we make ourselves in a language and in a history of multiple significances that, inherited, preserved, developed and communicated by us, they are defining the culture. The ownership of a nuclear identity doesn't prevent us from being able to integrate elements of other cultures. On the contrary, in the conservation of an identity on which we belong we open up to the identity of others. The identity of one is reinforced in the measure that there is openness to the identity of other".[6]

To educate from and for sensibility:

The civic exercise from a global perspective requires a non-prejudice performance towards other people, groups and cultures. It implies the development of a sensibility of all discrimination types, either of racial, gender, class, nationality, religion, etc. It implies a radical change in school culture where the prejudices and discriminations have taken root. But, just as the prejudices are socially learned, acting without them can be similarly learnt.[7]

The methodology

The overall aim of this international pilot project was to set up an international NGO-schools network leading to new 'global learning experiences' through international exchange and co-operation, informed by the perspectives outlined above. The process of implementation considered the exploration of global citizenship and the development of creative ways of learning and teaching and tried to apply all this in the field of formal high school education. To show a part of the process done, we'll focus at national level on seminars and school based activities:

The National Seminars were attended by delegations from the participating schools. In the first year this was the moment to present the project to both, teachers and students. It was also an opportunity for the national coordinator, teachers and students to share the aims and content framework of the project. The national level was the starting point for the concrete, school-based activities. After these seminars, teachers and students worked together at class level, undertaking an exploration of the different aspects of global citizenship.

Between the National Seminars and International Conferences, the schools developed work plans. The range of activities encompassed research about the country, about the project and its goals for the whole school and the parents, as well as focus and research on specific global citizenship-related topics.

At the end and to continue

The experience for schools working on a new issue like Education for Global Citizenship was a good opportunity for them to introduce this new way of teaching arts, social sciences and language to the curriculum. In fact, in three of the five participating schools some of the pedagogical approaches were modified, adding contents such as globalization, human rights and equity.

It is important to notice the impact on the students who had the chance to travel to Europe, especially for those from two schools located in poor communities. In those cases, the participation at the International Conferences gave the young ones and the whole school the new insight that is possible for them to be in touch with other realities besides their own.

Even if the main problem was the lack of English, they could communicate with students and teachers from Europe and Africa. This is a lifelong learning that remains until now as a success for the young people, the teachers and the schools.

The project in Chile focused on the development of a pedagogy that demonstrates the reciprocity of learning that is built upon the assumption that both educators and students are learners (Paulo Freire). Learner-centred pedagogy fosters an awareness of this reciprocity of learning, how it facilitates the acquirement of collective knowledge, acknowledges the experiences of all learners involved in the process and increases the likelihood that the values that the program seeks to develop will be adopted and internalized by the people involved. Methods based in a learner-centred pedagogy include, among other possible approaches, critical inquiry and cooperative learning.

Annotations

1 Südwind Agentur – Interkulturelles Zentrum (2006): Education for Global Citizenship. New Ways of Learning and Teaching for our Future. Project Handbook. Vienna.

2 Vargas, V. (1990): Entre la exclusión y la ciudadanía global. ALAI, América Latina en Movimiento, 1990.

3 López, Jiménez, S. (1998): Lo político y lo Social. Bifurcación o Síntesis de una Crisis. En: Socialismo, Autoritarismo y Democracia. Lima, IEP/CLACSO.

4 García Canclini, N. (1999): Políticas Culturales: de las identidades nacionales al espacio latinoamericano, p. 40.

5 Bretel, L. (1995): Democracia, Ciudadanía y Educación. En: Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos. CEAAL, Red Latinoamericana para la paz y los derechos humanos, p. 116.

6 Magendzo, A. (1995): Educación en la no-discriminación: una condición para la democracia. En: Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos. CEAAL, Red Latinoamericana para la paz y los derechos humanos, p. 142.

7 Ibid, p. 143.

References

Bauman, Z. (1999): La Globalización. Consecuencias Humanas. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.

Marcela Tchimino N.

is national coordinator of the PIIE – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación in Chile.

Porträt

Zentrum polis

Politik Lernen in der Schule

Der Nationalrat stimmte am 6. Juni 2007 der Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre bei bundesweiten Wahlen zu, womit Österreich eine Vorreiterrolle in Europa einnimmt. Wählen ab 16 soll ein Signal an die Jugendlichen sein: Eure Stimme zählt! Die Absenkung des Wahlalters ist eine Chance und gleichzeitig eine Herausforderung für Politische Bildung in der Schule. Der Schule und den Lehrkräften im Allgemeinen, dem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip sowie dem Unterrichtsgegenstand Politische Bildung im Besonderen erwächst daraus jedenfalls eine herausfordernde Aufgabe: Schüler und Schülerinnen früher als bisher mit wichtigen Themen der Politischen Bildung zu befassen und sie darauf vorzubereiten, von ihrem aktiven Wahlrecht Gebrauch zu machen.

Rahmenbedingungen für politische Bildung in Österreich

Der Unterrichtsgegenstand Politische Bildung ist derzeit in den einzelnen Schultypen unterschiedlich verankert. In der Berufsschule wird er als Gegenstand Politische Bildung geführt, in allen anderen Schulformen (Hauptschulen, Polytechnische, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen) ab der 8. Schulstufe als Kombinationsfach mit Geschichte, Zeitgeschichte, Recht oder Wirtschaftskunde angeboten.[1]

Politische Bildung ist in Österreich zusätzlich als Unterrichtsprinzip für alle Schulstufen und Schultypen definiert. Der inhaltliche Rahmen dafür wird in einem Grundsatzerlass aus dem Jahr 1978 formuliert. Das bedeutet, dass jede Lehrkraft angehalten ist, Politische Bildung zu unterrichten und dass Politische Bildung auch bereits in der Volksschule und vor der 8. Schulstufe Thema in der Schule sein sollte.[2]

Aktuelle Änderungen in den Lehrplänen

Die wichtigste Veränderung, die mit Beginn des Schuljahres 2008/09 in Kraft trat, ist die Verankerung von Politischer Bildung in der 8. Schulstufe. Aufbauend auf dem bisherigen Lehrplan wurden Themen der Politischen Bildung stärker betont und um aktuelle Fragestellungen politischer Mitwirkung Jugendlicher erweitert. Im Rahmen einer Arbeitsgruppe von Expertinnen und Experten wurde ein Kompetenzmodell „Politische Bildung" entwickelt, das vier zentrale Kompetenzfelder definiert und individuelle Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt:

- politische Sachkompetenz,
- politische Methodenkompetenz,
- politische Urteilskompetenz,
- sowie politische Handlungskompetenz.

Die enge Kombination mit dem Geschichte- und Sozialkunde-Unterricht wird unterstrichen durch die Zielsetzung, historische Fragekompetenz, historische Methodenkompetenz und historische Sachkompetenz zu vermitteln. Dieses neue Kompetenzmodell findet sich auch im Lehrplan wieder.

Die Lehrstoffverteilung wurde insbesondere in der 8. Schulstufe so adaptiert, dass manche Lehrstoffinhalte zugunsten der stärkeren Verankerung von aktuellen Themen zusammengefasst und gestrafft wurden – dadurch tritt manche Thematik, wie z.B. der Systemvergleich USA-Sowjetunion, in den Hintergrund; aktuellere Bezüge und Aspekte politischer Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche erhalten mehr Raum. Aufgrund dieser Vorgangsweise bedurfte es keiner Änderung in der Stundentafel.[3]

Wichtig zu betonen ist, dass das Unterrichtsprinzip Politische Bildung weiterhin in Kraft bleibt. Alle Lehrkräfte sollen weiterhin gemeinsam und Fächer verbindend daran arbeiten, dass junge Menschen die Schule als aktive, engagierte und mündige Bürgerinnen und Bürger verlassen, die um ihre Rechte und Pflichten Bescheid wissen und Interesse an politischer und gesellschaftlicher Beteiligung haben.

Kompetenzorientierter Unterricht

Im Rahmen der Demokratie-Initiative der österreichischen Bundesregierung entwickelte eine Arbeitsgruppe von Expertinnen und Experten ein „Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung", das vier zentrale Kompetenzfelder definiert und individuelle Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt:

- politische Sachkompetenz,
- politische Urteilskompetenz,
- politische Methodenkompetenz,
- politische Handlungskompetenz.

Diese vier Kompetenzbereiche müssen anhand von inhaltlichen Beispielen erworben werden. Das dafür notwendige anlassbezogene Arbeitswissen dominiert dabei jedoch nicht das Lernen, sondern besitzt instrumentellen Charakter.

Die enge Kombination mit dem Geschichte- und Sozialkunde-Unterricht wird unterstrichen durch die Zielsetzung, historische Fragekompetenz, historische Methodenkompetenz und historische Sachkompetenz zu vermitteln.

Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts ist ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein. Dabei geht es nicht vorrangig um den Erwerb möglichst umfangreichen Wissens, sondern um Lernangebote, die zum politischen Denken und Handeln befähigen. Angeknüpft wird an

der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler selbst, angestrebt wird die politische Mündigkeit, die eine politische Teilhabe ohne Anleitung durch Dritte ermöglicht (z.B. zivilcouragiert handeln, Verantwortung als Wählerin bzw. Wähler wahrnehmen etc.).

„Ein an den Kompetenzen der SchülerInnen ausgerichteter Unterricht stellt an die Lehr- und Lernvorgänge neue und hohe Anforderungen", meint Reinhard Krammer, Leiter eben jener Expertengruppe, die das neue Modell erarbeitet hat.[4] In jedem Fall solle das neue Modell dabei helfen, den Unterricht effizienter und zielorientierter zu gestalten sowie Lehrkräfte dabei unterstützen, innovative Wege im Unterricht zu beschreiten.[5]

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule ist die zentrale pädagogische Serviceeinrichtung zur schulischen Politischen Bildung in Österreich. Das Zentrum engagiert sich für eine kompetenzorientierte und umfassende (demokratie-)politische Bildung an der Schule, die über Institutionenkunde hinausgeht und mit aktivierenden Methoden Lust an gesellschaftlicher und politischer Partizipation vermittelt. Lehrkräfte werden mit vielfältigen Angeboten bei der Umsetzung von Politischer Bildung in all ihren Facetten unterstützt.

Die inhaltlichen Eckpfeiler der Tätigkeit von polis sind – neben der Politischen Bildung – die Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Menschenrechtsbildung sowie die Verbraucherbildung. All diese Bereiche sind eng miteinander verwoben und stehen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern befördern sich wechselseitig. Dies findet seinen Ausdruck u. a. in der Tatsache, dass polis gemeinsam mit dem Forum Umweltbildung das Österreichische Dekadenbüro Bildung für nachhaltige Entwicklung betreibt, das zur Begleitung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung eingerichtet wurde.[6]

Die Themen Wählen ab 16 und Demokratie haben im Hinblick auf bevorstehende Landtagswahlen und die Wahlen zum Europäischen Parlament im Juni 2009 einen besonders hohen Stellenwert. Zentrum Polis bietet österreichweit Workshops für Schulklassen an, um Jugendlichen mit aktivierenden Methoden der (demokratie-)politischen Bildung und mit Reflexionsangeboten die Thematik von Demokratie und Wahlen näherzubringen: Wie wirkt Politik auf mein Leben ein, welche Einflussmöglichkeiten habe ich als Jugendliche bzw. Jugendlicher, welche Anknüpfungspunkte gibt es für mich für Mitgestaltung? Was habe ich überhaupt davon, wenn ich wählen gehe?

Zu diesem und anderen Themen bietet polis Workshops für Schulklassen und Fortbildungen für Lehrkräfte an Pädagogischen Hochschulen oder im Rahmen der Schulinternen Fortbildung an.

Daneben erstellt das Zentrum laufend praxisnahe Publikationen: Eine Monatsschrift arbeitet jeweils ein Schwerpunktthema für Lehrkräfte auf (von „Armut", über „Jugendarbeitslosigkeit" und „Pop und Politik" bis zu „Zwangsheirat"), in der sogenannten Praxisbörse werden neue Stundenbilder und Projektvorschläge zum Download angeboten und in der Edition polis Handreichungen mit Unterrichtsbeispielen zu verschiedenen Schwerpunktthemen publiziert, zuletzt zwei Bände zur Verbraucherbildung unter dem Titel (Mehr haben oder mehr vom Leben haben?).

Kernstück der klassischen Beratungs- und Informationstätigkeit, die polis wie jede gute Servicestelle bietet, ist die größte Online-Plattform zur Politischen Bildung in Österreich, die u. a. auch einen Online-Shop mit – vorwiegend kostenlosen – Materialien für Lehrkräfte bereit hält.[7]

Das Zentrum ist als Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur am Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte eingerichtet und bringt sich auf der Grundlage seiner vielfältigen Praxisbezüge laufend in europäische und österreichische Diskussionsprozesse zum Politik Lernen ein.

Zentrum polis koordiniert jährliche, österreichweite Aktionstage mit ca. 100 Veranstaltungen, um gemeinsam mit vielen Kooperationspartnerinnen und -partnern die Politische Bildung drei Wochen lang ins Blickfeld der Öffentlichkeit zu rücken. Die Aktionstage 2009 stehen unter dem Motto „1989 bis 2009: Meilensteine der Europäischen Integration und neue Grenzen". Sie bieten ein Forum, sich mit den vergangenen zwei Dekaden österreichischer und europäischer Entwicklung auseinanderzusetzen und sich Gedanken über die Zukunft der Europäischen Union zu machen.

Dr. Patricia Hladschik
(Geschäftsführerin von Zentrum polis)

Anmerkungen

1 Informationen zur Politischen Bildung in den einzelnen Lehrplänen: http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/politischebildung/lehrplaene/index.html.

2 Der Text des Grundsatzerlasses zur Politischen Bildung: http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/politischebildung/unterrichtsprinzip/index.html.

3 Informationen zu den Neuerungen in der Politischen Bildung: http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/neuerungen200809/index.html.

4 Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Innsbruck, Bozen, Wien: Studien-Verlag (Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29), 2008. S. 6.

5 Der Text des Kompetenz-Strukturmodells ist auf der Webseite von Zentrum polis als Download bereit gestellt. Er kann abgerufen werden unter http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/neuerungen200809/index.html.

6 Informationen zum Dekadenbüro und zur Österreichischen Strategie Bildung für nachhaltige Entwicklung finden sich auf: www.bildungsdekade.at.

7 polis Webseite: www.politik-lernen.at. Sie bietet neben den erwähnten Bereichen auch eine Referenten-Datenbank, Rezensionen von Neuerscheinungen, Grundlagenwissen, eine Sammlung aktueller Wettbewerbe, Unterrichtstipps, einen Veranstaltungskalender, Links zu über 60 speziell aufbereiteten Themendossiers zur Politischen Bildung u. v. m.

Weitere Infos: www.aktionstage.politische-bildung.at.

VENRO informiert:

Deine Stimme gegen Armut: Entwicklungspolitische Meinungsumfrage zeigt Wissenshunger und -defizite der Deutschen

Entwicklungspolitik und Armutsbekämpfung stehen bei der Mehrheit der deutschen Bevölkerung überraschend hoch im Kurs. Mittlerweile hat jeder zweite Deutsche schon mal von den MDG gehört, aber nur einer von zehn weiß, um welche Ziele es sich handelt. Besonders Schüler/-innen und junge Menschen wissen wenig über die konkreten Inhalte der Entwicklungsziele. Insgesamt ist jeder zweite Deutsche der Meinung, dass in der Schule heute zu wenig über die Zusammenhänge zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, über Globalisierung und Entwicklung gelehrt wird (50,5 Prozent). Das ist das Ergebnis einer Umfrage, die TNS Infratest im Auftrag von VENRO im Rahmen der Aktion „Deine Stimme gegen Armut" durchgeführt hat. Anlass war der Internationale Tag der Armutsbekämpfung am 17. Oktober 2008.

Die Ergebnisse zeigen, dass Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen in Deutschland flächendeckend viel stärker gefördert werden muss. Und sie zeigen auch, dass die deutsche Bevölkerung nach diesem Wissen verlangt.

Bei der Bundestagswahl 2009 wollen sich zudem viele Wähler für eine Partei mit entwicklungspolitischem Profil entscheiden. Mehr als zwei Drittel der Umfrageteilnehmenden würden eine Partei wählen, die sich für Armutsbekämpfung, einsetzt, um damit einen Beitrag zur Lösung globaler Probleme zu leisten. Dies gilt vor allem für junge Wähler. Rund 80 Prozent der Befragten sind zudem der Meinung, dass der Patentschutz für AIDS-Medikamente gelockert werden muss, damit diese Medikamente auch für Menschen in Entwicklungsländern bezahlbar sind. Die Ergebnisse der Umfrage wurden am 17.10.2008 in zwei halbseitigen Anzeigen in der taz und der Süddeutschen Zeitung veröffentlicht.

„Global Learning, weltwärts and beyond": Internationale NRO-Konferenz vom 27. – 30. März 2009

VENRO plant im Vorfeld der UNESCO-Konferenz zur UN Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung vom 27. – 30. März 2009 die Durchführung einer internationalen NRO-Konferenz mit Partnerinnen und Partnern aus Afrika, Asien und Lateinamerika sowie Vertretern von VENRO-Mitgliedsorganisationen zur Erörterung der verschiedenen Ansätze des Globalen Lernens und des Einsatzes von außerschulischen Bildungsträgern in Globalen Lernfeldern. Als besonderen Ansatz aus Deutschland soll hierbei das entwicklungspolitische Freiwilligenprogramm weltwärts den Partnerinnen und Partnern aus Afrika, Asien und Lateinamerika vorgestellt und Möglichkeiten der Verzahnung des Freiwilligendienstes mit der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in Deutschland erörtert und gemeinsame Handlungsempfehlungen zum Globalen Lernen erarbeitet werden. Weitere Informationen zur Konferenz erhalten Sie bei VENRO, E-Mail: j.rosenboom@venro.org, Tel.: 0228 946 77 17.

„Frische Ideen" gefragt: Start des Wettbewerbs „Bildung für Nachhaltigkeit"

„Bildung für Nachhaltigkeit", so heißt der bundesweite Ideenwettbewerb, den VENRO gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland (agl) ausrichtet. Gesucht werden innovative und modellhafte Bildungsprojekte, die die Themen Umwelt und Entwicklung konzeptionell miteinander verschmelzen. Zehn Projekte werden im Wettbewerb ausgewählt und erhalten finanzielle Unterstützung von bis zu 10.000 Euro durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU). Skizzen mit innovativen Ideen für Bildungsprojekte können ab sofort bei der (agl) eingereicht werden. Weitere Informationen finden Sie unter http://www.agl-einewelt.de/wettbewerb.php.

Jana Rosenboom

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

In Kooperation mit dem Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt, fand am 9. und 10. Oktober 2008 an der Universität Göttingen die gemeinsame Tagung der Kommissionen Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE) und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) zum Thema „Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule" statt, durchgeführt in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) der Georg-August-Universität Göttingen. Angestrebt wurden drei Ziele:

- die Diskurse um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zusammenzubringen;
- die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Frage nach Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Globalen Lernen und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu vertiefen;
- den Forschungsbedarf im Bereich Globalen Lernens/BNE im Hinblick auf empirische Schul- und Unterrichtsforschung wie auf didaktische Theoriebildung umfassend auszuloten.

Zahlreiche Wissenschaftler/-innen folgten dem Call for Paper, unter ihnen erfreulich viele Nachwuchswissenschaftler/-innen. Insbesondere gelang es, sowohl Personen aus der Erziehungswissenschaften wie auch der Fachdidaktiken anzusprechen.

Eröffnet wurde die Tagung durch einen Vortrag von Annette Scheunpflug (Universität Erlangen-Nürnberg) mit dem Titel „Wie ist der Lernbereich Globale Entwicklung in der Schule verankert? – Evaluation revisited". Annette Scheunpflug nahm eine umfassende Bestandsaufnahme des wissenschaftlichen Kenntnisstands über Globales Lernen in der Schule vor und bezog sich dabei auf ein Modell schulischen Lernens und dessen Bedingungs- wie Wirkungsfaktoren. Die Bestandsaufnahme kommt zu dem Ergebnis, dass es praktisch keine belastbaren empirischen Forschungsergebnisse zum Globalen Lernen in der Schule gibt. Letztlich bestünden kaum Kenntnisse darüber, wie das Arbeitsfeld Globalen Lernens tatsächlich in der Breite der schulischen und außerschulischen Bildungspraxis verankert ist – trotz der seit einigen Jahren bestehenden Evaluationspraxis im Feld Globalen Lernens, da sich diese meistens nicht an Standards wissenschaftlicher Forschung orientiere. Auch die Erfassung des Outputs schulischen Lernens, die Messung der Kompetenzen Globalen Lernens, sei bisher noch nicht möglich. Annette Scheunpflug regt abschließend an, die systematische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Nachhaltigkeit auszubauen, eine empirische Wende in der Forschung zum Globalen Lernen einzuleiten und schließlich wissenschaftliche Gütekriterien bei Evaluationen anzulegen, um mehr Wissen zur Verankerung des Lernbereichs Globale Entwicklung in den Schulen zu generieren. Die weiteren Beiträge waren in sechs thematischen Panels organisiert. Eines beschäftigte sich mit der Frage, wie der Kompetenzbegriff im Globalen Lernen bestimmt und wie die angestrebten Kompetenzen beschrieben werden können. Marco Rieckmann (Universität Lüneburg) berichtete aus einem Forschungsprojekt, das mittels einer international angelegten Delphi-Studie Schlüsselkompetenzen für globales Denken und Handeln in der Weltgesellschaft ermittelt. Barbara Asbrand (Universität Göttingen) beschäftigte sich aus theoretischer und empirischer Perspektive mit dem Kompetenzkonzept und analysierte auf dieser Basis die Kompetenzdebatte im Bereich Globalen Lernens. Im Anschluss an einen theoretischen Beitrag zum Kompetenzerwerb von Lehrkräften von Astrid Dinter (Pädagogische Hochschule Weingarten) bezog Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten) seine theoretischen Forschungsergebnisse zu einer Schultheorie in der Weltgesellschaft auf Konsequenzen für den Kompetenzdiskurs Globalen Lernens.

Unter der Panelüberschrift „Fächerübergreifende Bildungsanliegen" beschäftigte sich Franziska Bertschys (Bern) mit unterschiedlichen Konzepten Globalen Lernens, um Schnittstellen ausfindig zu machen, die als fächerübergreifende Bildungsanliegen schulisch verankert werden könnten. Silvia Schönfelder (Göttingen) stellte ein Evaluationsprojekt der Entwicklung und Umsetzung eines innovativen Leitbildes zur Förderung außerschulischer BNE vor. Norbert Frieters (Universität Erlangen-Nürnberg) schlug in seinem Beitrag vor, unterschiedliche Theorieperspektiven miteinander zu verbinden und so einen Reflexionsrahmen friedenspädagogischer Aktivitäten zu gewinnen. Berit Ötsch (Universität Rostock) verfolgte mit ihrem Forschungsvorhaben das Ziel, die Voraussetzungen bei Lehrenden und Schüler/-innen für die Menschenrechtsbildung zu erheben.

Das Panel „Kompetenzerwerb – empirisch" eröffnete Susanne Krogull (Universität Erlangen-Nürnberg) mit Befunden aus ihrer qualitativ-empirischen Studie zur Wirkung von Begegnungsreisen, die die Annahme in Frage stellen, dass Begegnungsreisen automatisch zu den gewünschten Lernergebnissen führen, und den Blick auf die Konzeption oder die Qualität der Betreuung eröffnen. Im Anschluss stellten Thomas Eppenstein und Dirk Oesselmann ihr Konzept von Interkultureller Kompetenz vor.

In der Arbeitsgruppe, die sich mit der Realisierung von BNE/Globales Lernen im Fachunterricht beschäftigte, fragte Christine Künzli (PH/FH Nordwestschweiz) nach dem Potenzial von BNE für den Sachunterricht in der Grundschule, an-

gesichts fehlender Theorie des Sachunterrichts Kriterien für die Begründung relevanter Themen für den Unterricht bereitzustellen. Ingo Eilks (Universität Bremen) stellte ein Kooperationsprojekt zwischen verschiedenen Fachdidaktiken und Schulen vor, in welchem Unterrichtseinheiten entwickelt, durchgeführt und im Rahmen einer partizipativen Aktionsforschung untersucht werden. In dem Beispiel „Der Klimawandel vor Gericht" ging es um den Erwerb von Kompetenzen zur Bewertung von Medienberichten und Handlungsoptionen zum Thema Klimawandel.

Am zweiten Tag der Tagung erweiterte ein Panel die Blickrichtung international: Helmuth Hartmeyer (ADA Wien) berichtete über Globales Lernen in österreichischen Schulen, Masashi Urabe (Tokuyama/Japan) stellte ein outputorientiertes Unterrichtsmodell für BNE aus der Sicht japanischer Didaktik vor und Sevilay Dervisoglu, Haluk Soran (Ankara/Türkei), Susanne Menzel (Universität Osnabrück) und Susanne Bögeholz (Universität Göttingen) präsentierten Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu Einflussfaktoren auf die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern in der Türkei, die Biodiversität zu schützen.

Das Panel zum Thema „Kompetenzen von Lehrkräften" eröffnete Werner Rieß (Universität Freiburg) mit Ergebnissen aus einer quantitativen Untersuchung zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg. Annette Kemper (Universität Münster) präsentierte ihre Ergebnisse zur BNE in der Lehrerausbildung im Fach Biologie. Sie präsentierte Befunde aus einer Studie zu Vorwissen und Einstellungen zu BNE bei Studierenden, zu Umfang und Inhalten des Studiums und zur Entwicklung spezifischer professionsbezogener Kompetenzen im Studium.

Der letzte Teil der Tagung wurde parallel zu einer Tagung für die Zielgruppe der Praktiker Globalen Lernens mit dem Titel „Kooperation zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen im Arbeitsfeld Globalen Lernens" durchgeführt, die eine gemeinsame Veranstaltung der Universitäten Göttingen und Kassel in Kooperation mit InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und VENRO (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.) war. Die Überschneidung der beiden Tagungen – eine Postersession, bei der über dreißig Praxisprojekte des Globalen Lernens präsentiert wurden, der Plenumsvortrag von Martin Heinrich und eine Podiumsdiskussion – ermöglichte einen anregenden Austausch zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern im Feld Globalen Lernens.

Martin Heinrich (Universität Hannover) referierte zum Thema „Implementation von Nachhaltigkeit als nachhaltige Implementation? Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung am Beispiel österreichischer Schulfallstudien". Er stellte vier Thesen zum Implementationsproblem der BNE vor: die Unsicherheitsthese, die Immanenzthese, die Mechanismenthese und die Governancethese, wobei er über den Zugriff zu letzterer einen Lösungsweg für das Problem skizzierte. Martin Heinrich nimmt an, dass eine analytische Governanceforschung, die Kategorien anbietet, um die komplexen Phänomene einer BNE zu beschreiben und auf Begriffe zu bringen, den Stakeholdern helfen könne, ihre Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren, um so einen Beitrag zu einer „Good-Governance" einer BNE zu leisten. Als ambivalente Quintessenz und Ausblick zugleich wurde angesprochen, dass zwar die Bedeutung der BNE mit den Beteiligten ausgehandelt werden müsse, dies aber zugleich selten innovativ sei und sich die Frage stelle, wie solche Aushandlungsprozesse als Bildungsprozesse zu gestalten seien.

Der Zuspruch, den die gemeinsame Tagung der Kommissionen VIE und BNE durch den Besuch von über 90 Teilnehmenden erfuhr, sowie die angeregten Debatten und Diskussionen sind eine Bestätigung der Zielstellung und sprechen für weitere Tagungen in der Zukunft, die fächer- und disziplinübergreifend, in Kooperation der beiden Kommissionen sowie als Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis organisiert sind. Denn eines machte die Tagung trotz der vielfältigen Beiträge auch klar: Sowohl die Implementation des Globalen Lernens bzw. der BNE in der schulischen Praxis wie die empirische und theoretische Erforschung dieses Arbeitsfeldes bedürfen in der Zukunft weiterer Anstrengungen.

Barbara Asbrand, Susanne Timm, Lydia Wettstädt

Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan

Im Mai 2008 begannen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Nangarhar in Afghanistan begannen die Lehrveranstaltungen für einen Master of Arts (M.A.) in Educational Research and Development. Es handelt sich dabei um eine durch das EU-Asia Link Programm finanzierte internationale Hochschulkooperation, die dazu dient, die akademische Ausbildung in Afghanistan zu unterstützen. Denn derzeit verfügen gut zwei Drittel aller Hochschuldozenten an den staatlichen Universitäten des Landes nur über einen Bachelorabschluss, so dass der mit dem Projekt anvisierte Masterabschluss nicht zuletzt auch der Weiterbildung des Hochschulpersonals in Erziehungswissenschaft dienen soll.

In diesem zweijährigen, d.h. bis 2010 terminierten Masterstudiengang kooperieren Partner aus drei europäischen und zwei asiatischen Ländern. Auf europäischer Seite ist zunächst die Universität Karlstad in Schweden zu nennen, die den Masterabschluss vergibt. Hier befindet sich auch das europäische Projektbüro, in dem das EU-Projekt durch Frau Dr. Pia Karlsson und Herrn Dr. Amir Mansory koordiniert und abgewickelt wird. Weitere Kollegen, die für die inhaltliche Konzeption und die

Durchführung des Lehrangebots einschließlich der Vergabe von Leistungsnachweisen und des Abhaltens von Prüfungen zuständig sind, sind Herr Prof. Dr. Holger Daun (Universität Stockholm, Schweden), Herr Prof. Dr. Mahesh Nath Parajuli (Universität Kathmandu, Nepal) und Herr Prof. Dr. Tuomas Takala (Universität Tampere, Finnland) sowie auf deutscher Seite Frau Prof. Dr. Christel Adick (Ruhr-Universität Bochum). In Afghanistan hat das Projekt die Zustimmung des Kanzlers der Universität Nangarhar, Herrn Dr. Hamidzai, erhalten. Die Lehrveranstaltungen finden in Jalalabad, dem Sitz der Universität Nangarhar, statt, wo inzwischen ebenfalls ein Projektbüro eingerichtet wurde. Die genannten Hochschuldozierenden übernehmen unterschiedliche Module des Masterprogramms und wechseln sich während des Projektes in der Lehre vor Ort ab.

Für diesen englischsprachigen Studiengang konnten sich solche afghanischen Interessenten bewerben, die mindestens über einen Bachelorabschluss und zwei Jahre Berufserfahrung verfügen. Ferner mussten die erforderlichen Englischkenntnisse durch einen Test nachgewiesen werden. Von den 65 Bewerberinnen und Bewerbern wurden 29 angenommen. Es war zunächst geplant, dass die Hälfte der Studierenden weiblich sein sollte. Dieses Ziel ließ sich jedoch angesichts des historischen Erbes eines extrem großen Bildungsrückstands von Mädchen und Frauen in Afghanistan nicht realisieren. Aus unterschiedlichen Gründen schieden im Laufe der ersten Monate vier Personen wieder aus dem Programm aus, so dass derzeit 21 männliche und 4 weibliche Studierende zu verzeichnen sind. Es handelt sich hierbei zu etwa je einem Drittel um Dozierende aus afghanischen Universitäten und um in Ministerien oder in Nichtregierungsorganisationen Tätige. Die meisten von diesen arbeiten neben dem Studium in Voll- oder in Teilzeit weiter; wobei alle eine schriftliche Zustimmung ihrer jeweiligen Arbeitgeber zu ihren Einschreibungen erhalten haben.

Der Masterstudiengang umfasst, wie allgemein üblich, 120 Credit Points. Die Modulstruktur besteht aus Modulen, die sich – gemäß dem zu vergebenden Titel Master of Arts in Educational Research and Development – schwerpunktmäßig mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden und angeleiteten Feldstudien vor Ort beschäftigen sowie mit dem Zusammenhang von Bildung und Entwicklung in internationaler Perspektive. Im Mai 2008 wurde der Studiengang an der Universität Nangarhar mit der ersten Lehrveranstaltung zum Thema Forschungsmethoden eröffnet, an die sich eine erste Phase der Feldforschungen in Schulen in Afghanistan anschloss. Hierbei soll laut Projektziel insbesondere auch der Gender-Aspekt berücksichtigt werden, um die Problematik des bisher mangelnden Bildungszugangs von Mädchen und Frauen in der afghanischen Bildungswirklichkeit zu erfassen. Die auf diese Weise gewonnenen empirischen Studien sollen angesichts der ebenfalls desolaten Situation der Bildungsforschung in Afghanistan gesammelt, aufbereitet und veröffentlicht werden. Auf diese Weise soll die Hochschulkooperation neben der Qualifizierung von Masterabsolventen auch für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft in diesem Lande fruchtbar gemacht werden.

Die in diesen Masterstudiengang eingeschriebenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben inzwischen ihre ersten Berichte über ihre Feldforschungen in Schulen in Afghanistan und ihre ersten Seminararbeiten zum Thema Forschungsmethoden geschrieben. Die vorgelegten Studienleistungen werden jeweils von den Seminarleitungen korrigiert und bewertet und per E-Mail im Kollegialverfahren von den anderen Lehrenden in Zweitkorrektur begutachtet. Die im weiteren Verlauf vorgesehenen Lehrveranstaltungen orientieren sich thematisch sowohl an den inhaltlichen Pflichtvorgaben der Universität Karlstad, die den akademischen Titel verleiht, als auch an einigen Wahlmodulen, die die Projektbeteiligten mit Blick auf die Erfordernisse in Afghanistan konzipiert haben. Zu den letzteren zählt ein Modul zum Thema ‚Islam and Education in the Era of Globalisation' sowie eines zu ‚Educational Development in Comparative Perspective', an dem Christel Adick aus Bochum beteiligt ist. Zum Programm gehören ferner Kurse, die auf die Abfassung der Masterarbeiten vorbereiten. Es ist geplant, dass die afghanischen Studierenden dieses Masterstudiengangs ihre Masterarbeiten im Sommer 2010 vorlegen und zu den Abschlussprüfungen nach Karlstad reisen, wo das Projekt im Kreise aller beteiligten Lehrenden und Projektpartner aus Europa und Asien beschlossen werden soll. Über die mögliche Fortsetzung des Programms an der Universität Nangarhar oder über diese hinaus wird nicht zuletzt – neben Fragen der Finanzierung – auch der heute noch nicht absehbare Erfolg des genannten Masterstudiengangs entscheiden.

Christel Adick
Kontakt: christel.adick@rub.de

Eine Industriegesellschaft im Wandel – Auftakt zur Debatte der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt"

Die Evangelische Akademie Villigst lud in Kooperation mit EED, Brot für die Welt und der klima-allianz vom 24.-26.10.08 zur Tagung „Wann? Wenn nicht jetzt! Zukunftsfähiges Deutschland – eine Industriegesellschaft im „Klimawandel" ein. Diese Tagung stellt den Auftakt einer Debatte über notwendige Veränderungen für eine zukunftsfähige Entwicklung dar. Anlass ist die neue Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt", erstellt vom Wuppertalinstitut für Klima, Umwelt, Energie. Der Zeitpunkt für das Erscheinen der Studie und die so angestoßene Debatte hätte nicht günstiger gewählt sein können, wie Pfarrer Klaus Breyer, Institut für Kirche und Gesellschaft, und Katja Breyer, EED, als

Tagungsleitung bemerkten: Die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise gekoppelt mit der Gerechtigkeitskrise, die beim Klimawandel und den steigenden Nahrungsmittelpreisen deutlich wird, zwingt uns die Frage nach dem Verhältnis von Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit, nach Regeln für den Markt geradezu auf.

Prof. Günter Altner reklamierte zu Beginn der Tagung den Begriff „Zukunftsfähigkeit" als „Leitbegriff christlicher Ethik" – als einen Begriff, der über das bloß Diesseitige hinausweist. Es genügt nicht, wie schon Ernst Bloch erkannte, „radikal" im Sinne von Marx zu sein – nämlich indem man „die Dinge and der Wurzel" fasst und den Menschen als Wurzel aller Dinge begreift. Denn es gibt etwas, das über den Menschen in seiner jetzigen Form hinausweist, eine Verheißung von etwas Anderem. Um darauf hinzuweisen, stellte der Marxist Bloch zu Beginn seines „Prinzip Hoffnung" dem Marx-Zitat ein Zitat aus der Apokalypse des Johannes gegenüber: „Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden. Wenn es aber kommt, werden wir ihm gleichen." Diese Verheißung begründet nach Altner die Kraft christlicher Ethik in einer Hoffnung, die über das rein Wirtschaftliche hinausweist. Und nach den Worten des „ehemaligen Bundespräsidenten und Predigers Johannes Rau" ist „eine Vorstellung jenseits des nur Wirtschaftlichen nötig, um Globalisierung zu gestalten."

Der zweite Tag rückte die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt" selbst in den Mittelpunkt. Zunächst stellten Dr. Angelika Zahrnt, Ehrenvorsitzende des BUND und Mitglied des Rats für Nachhaltige Entwicklung, Pfarrer Wilfried Steen, Vorstandsmitglied des EED die Absicht der Herausgeber dar. Ausgangspunkt bleibt der in Rio erstmals in großem Maßstab unternommene Versuch, ‚Entwicklung' und ‚Umwelt' gemeinsam zu denken. Aus der Sicht des BUND hat die Erfahrung mit der ersten Studie „Zukunftsfähiges Deutschland" von 1996 gezeigt, dass es möglich ist, der öffentlichen Debatte um die drängenden Fragen der Folgen unseres Lebensstils und unserer Art zu Wirtschaften einen wesentlichen Impuls zu geben. Andererseits wurde mit der Zeit immer deutlicher, dass die Betonung der Wichtigkeit von ‚Nachhaltigkeit' und ‚Zukunftsfähigkeit' in öffentlichen Reden nicht der Prioritätensetzung bei Entscheidungen über wirtschaftliches und politisches Handeln entsprach. So musste der Vorsitzende des Rats für Nachhaltige Entwicklung, Volker Hauff, angesichts der Ergebnisse der Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung feststellen, dass diese Nachhaltigkeitsstrategie ‚gescheitert' sei.

Mit diesem Wachsen der Diskrepanz zwischen Reden und Handeln wuchs auch die Dringlichkeit der Frage: „Weshalb setzt sich Erkenntnis nicht in Handeln um?"

Dieser Frage öffentlichen Nachdruck zu verleihen war eine der Absichten der Herausgeber der Studie. Denn die Notwendigkeit nicht nur minimaler Kurskorrekturen, sondern eines grundsätzlichen Kurswechsels, ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden. Zudem haben sich die Rahmenbedingungen seit dem Erscheinen der ersten Studie im Jahr 1996 verändert. Dies macht sich bereits im Titel der neuen Studie bemerkbar: Es geht nicht mehr um ein zukunftsfähiges Deutschland als Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung, sondern um ein zukunftsfähiges Deutschland in einer Welt, die bereits globalisiert ist und in der es wegen der globalen Vernetzungen zunehmend zu Konflikten kommen wird. Damit wird auch eine Änderung der globalen Systembedingungen unabdingbar, wie die Studie verdeutlicht.

Pfr. Wilfried Steen, Vorstand des EED (Evangelischer Entwicklungsdienst), plädierte für eine Öffnung der „Schmalspurbetrachtung" der klassischen Entwicklungshilfe. Es besteht die Notwendigkeit, „Dinge zusammen zu denken". So leidet Äthiopien gleichzeitig an Hunger und an Energiemangel. Da scheint es eine optimale Lösung, die Pflanze Jatropha als Energielieferant auf marginalen Böden anzubauen, auf denen ohnehin keine Nahrungsmittel wachsen. Allerdings hat die äthiopische Regierung inzwischen Konzessionen für insgesamt 23 Mio. ha an ausländische Firmen vergeben – zum Teil über Land, auf denen Menschen ohne Besitztitel lebten, die nun dem Jatropha-Anbau weichen müssen. Kirchliche Entwicklungshilfe darf nicht zum Erfüllungsgehilfen solcher Entwicklungen werden. Diese grundsätzliche Haltung findet auch Ausdruck in der eben erst veröffentlichten „entwicklungspolitischen Klimaplattform der Kirchen": Klima der Gerechtigkeit.

Die Vorstellung der Studie übernahm im Anschluss Wolfgang Sachs, Projektleiter für die Studie Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt anhand von folgenden acht Punkten: 1) Das Anthropozän, 2) neue industrialisierte Länder, 3) Gastrecht für alle, 4) Dematerialisierung, 5) Naturverträglichkeit, 6) Selbstbegrenzung, 7) lebensdienliche Marktwirtschaft, 8) achtsam leben.

Die anschließende Diskussion hob drei Aspekte der Ergebnisdarstellung besonders heraus: erstens die Neubewertung des Privateigentums als einem Ergebnis der Studie in dem Sinne, dass in dem Maß, in dem die Eigentümer auf ihrem Recht auf unbeschränkte private Nutzung ohne Rücksicht auf die Vernetzung der Folgen bestehen – wenn also die ‚Sozialbindung' des Eigentums vernachlässigt wird – missachtet Privateigentum die grundsätzliche Vernetzung aller Dinge – und schädigt damit das „Netz des Lebens". Zweitens wurde betont, dass die Finanzwirtschaft als ‚klassischer' Motor des rein quantitativen Wachstums betrachtet werden kann: ihr alleiniger Maßstab ist die Rendite, ausgedrückt in Geldeinheiten. NICHTS anderes spielt irgendeine Rolle. Und schließlich wurde deutlich gemacht, dass ‚Verantwortung' heißt, sich so zu verhalten, dass die Freiheit anderer und deren Menschrechte nicht beschränkt werden.

Alfred Buß, Präses der Evangelischen Kirche von Westfalen, referierte über den Beitrag, den die Kirchen zu einem zukunftsfähigen Deutschland leisten. Angesichts der 300.000 Toten, die dem Klimawandel heute schon pro Jahr zugeschrieben werden können, könnte man den Mut verlieren. So fragte Alfred Buß danach, was uns eigentlich Hoffnung gibt. Nach Augustinus hat die christliche Hoffnung zwei „liebliche Töchter": den Zorn und den Mut. „Den Zorn, damit das Nichtige nicht bleibe - und den Mut, damit das, was sein soll, auch sein wird." Alfred Buß wünschte den Teilnehmenden, von beidem etwas mit nach Hause zu nehmen, damit sie die Kraft haben, zu der „Metanoia", der Umkehr beizutragen, die nötig ist. An dieser Stelle zeigte sich einmal mehr die Übereinstimmung der Positionen der Studie mit Positionen der Kirchen. Die Studie betont nicht nur die Notwendigkeit einer radikalen Transformation, sie bringt sie auch in Verbindung

mit der „Kultur der Aufmerksamkeit“ und der Forderung nach einer Abkehr von der Überlastung durch Leistungsanforderungen und Erwartungen.

In Alfred Buß’ Formulierung bedeutet das, dass wir „zur Besinnung kommen“ müssen, um zu einer „Umkehr“ unserer Haltung zu Gott, zur Welt, und zu den anderen Menschen zu kommen. Dazu müssen wir uns Zeit nehmen. In diesem Zusammenhang gewinnt das christliche Festhalten am Sonntag, dem Tag „an dem Gott ruhte“ eine spezifische Bedeutung: „Die Botschaft des Glaubens ist: Holt nicht das Letzte aus den Menschen und der Natur heraus.“ Die wesentlichen Gesichtspunkte dieser christlichen Vorstellung von Nachhaltigkeit formulierte Präses Buß abschließend so: Die ökonomische Verwertbarkeit von Mensch und Natur darf nicht die alleinige Betrachtungsweise sein. „Gerechtigkeit“ muss in allen Zusammenhängen die oberste Priorität haben. Diese Vorstellungen müssen sich in konkretem Handeln ausdrücken. Als Beispiele dafür nannte Präses Buß die Einführung des „Grünen Hahns“, des kirchlichen Umweltmanagements in der EKvW, das Mitwirken von Landeskirchen und kirchlichen Werken in der Klima-Allianz und das Arbeitspapier „Klima der Gerechtigkeit“.

Um den konkreten Beitrag der Kirche ging es auch in den Arbeitsgruppen und der Diskussion. Die Themen der Arbeitsgruppen lauteten:

- Zukunftsfähige Bioenergien? – Klimaschutz und die Chance auf Entwicklung,
- Kommunikation von Zukunftsfragen in den Medien,
- Kirche macht Markt?! Ökologie und Beschaffung.

In allen drei Arbeitsgruppen sahen die Teilnehmenden Notwendigkeit und Möglichkeiten, den Beitrag der Kirchen zur Nachhaltigkeit im Sinne von Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung zu steigern.

Am Beispiel der Energie- und Klimaschutzpolitik des Landes NRW wurde am Sonntag schließlich mit Vertretern aus Politik, Verbänden und Wirtschaft die Umsetzung des Leitbildes Nachhaltigkeit in der Realpolitik diskutiert. Hier erhielten die Teilnehmenden tiefe Einblicke in politische Vorgänge, die Wirksamkeit von Lobbyarbeit, das Problem der Interessensblockaden und möglichen Umsetzungsstrategien von Nachhaltiger Entwicklung im Bereich Klimaschutz.

In der Gesamtschau machte die Tagung den weiteren Gesprächs- und Handlungsbedarf in diesem Feld deutlich, den die Ergebnisse der Studie mit Sicherheit auslösen werden.

Katja Breyer
Kontakt: zd-eed@gmx.de

WAXMANN

Horst Biedermann
Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit

Die Einführung nachfolgender Generationen in das politische System stellt für jeden Staat eine zentrale Aufgabe dar. Heranwachsende sollen jene Werthaltungen, Einstellungen, Wissensbestände und Handlungsdispositionen erwerben, die für die Stabilität der politischen Ordnung einer Gesellschaft als erforderlich betrachtet werden. Das Zauberwort der Hinführung junger Menschen in das Feld des Demokratischen lautet Partizipation. Durch Partizipationserfahrungen in alltäglichen Lebenswelten sollen Kinder und Jugendliche einerseits demokratische Regeln und Verhaltensweisen erlernen, andererseits aber auch zu politischem Interesse und politischer Aktivitätsbereitschaft finden.



In dieser Studie wird der Frage nachgegangen, ob zwischen dem partizipativen Erfahren und Aspekten sozialer und politischer Identität bei 17- bis 18-Jährigen Zusammenhänge bestehen. Die Ergebnisse zeigen, dass einerseits Partizipation in komplexer Beziehung mit Selbst-/Sozialkompetenzen steht, dass andererseits jedoch die Zusammenhangserwartungen zwischen Partizipation und Aspekten politischer Identität nicht bestätigt werden können.

Horst Biedermann
Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit
Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?

Internationale Hochschulschriften, Bd. 458
2006, 416 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-1623-9

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 224 S., ISBN 978-3-8997-4227-5, € 19,80

Demokratiepädagogik hat sich seit einiger Zeit als Begriff etabliert, wenn es um die pädagogische Aufgabe geht, zum Erhalt und zur Erneuerung der Demokratie beizutragen. Davon zeugt die von Wolfgang Beutel und Peter Fauser herausgegebene Publikation, in der auch die um diese Kategorie entstandene Kontroverse gut dokumentiert wird. Die Protagonisten verwenden den Begriff Demokratiepädagogik im übergreifenden Sinne und ordnen ihm teilweise seit längerer Zeit etablierte Begriffe, insbesondere „politische Bildung", „demokratische Erziehung", „Demokratisch Handeln" oder „Demokratie-Lernen", als Teilaspekte mit je eigenen Perspektiven und Schwerpunkten zu. Kritiker sehen die damit verbundenen Ansprüche als überzogen an und verweisen darauf, dass es sachlich nicht gerechtfertigt ist, Demokratiepädagogik als grundsätzliche Alternative zur bisherigen politischen Bildung etablieren zu wollen.

Die Beiträge des Bandes dokumentieren die z.T. lebhafte und kontroverse Diskussion aus Perspektiven der Pädagogik, der Politikwissenschaft und der Didaktik. Grundlagen dafür bieten der bundesweite Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln" und das Modellprogramm „Demokratie leben und lernen" der BLK Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Die Publikation gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden Grundfragen einer Pädagogik für die Demokratie behandelt, der zweite Teil beschäftigt sich mit Themen der Demokratiepädagogik und in einem ausführlichen Anhang sind weiterführende Texte zur Demokratiepädagogik aufgenommen, Arbeitsmaterialien und Kontaktadressen sowie weiterführende kommentierte Literatur.

Peter Fauser diskutiert mit einem grundlegenden Beitrag den Begriff „Demokratiepädagogik" aus schulpädagogischer Sicht und setzt ihn ins Verhältnis zu „politischer Bildung". Auffallend für den Leser ist die in diesem Beitrag erkennbare Spannung zwischen den spezifischen disziplinären Kulturen von Schulpädagogik und Fachdidaktik (politischer Bildung), die den Kern der Kontroverse ausmachen. Während sich aus schulpädagogischer Perspektive „Demokratie" auf das Ganze der Kultur bezieht und eine umfassende demokratische Qualitäts- und Entwicklungsperspektive für Schule und Erziehung konkretisieren will, ist politische Bildung fachunterrichtlich zentriert. Gerhard Himmelmann nimmt das Spannungsfeld von Demokratie und Politik aus der Perspektive der Politikdidaktik in den Blick und Wolfgang Sander nimmt eine an den Traditionen der Fachdidaktik politischer Bildung orientierte Position ein, durchaus unter Würdigung von Gemeinsamkeiten und Kooperationsmöglichkeiten zur Demokratiepädagogik. Eine vermittelnde Position bietet der Beitrag von Volker Reinhardt, der das „Didaktikdilemma" von Politik und Demokratie-Lernen in Projektform diskutiert. Darunter versteht er die ungute Alternative, ob politische bzw. demokratische Bildung als eigenständiges Fach angeboten werden soll oder als schulisches und fächerübergreifendes unterrichtliches Prinzip zu gelten hat. Seine dargebotenen Strategien zielen darauf, die Dichotomie politisch-demokratischer Bildung als Fach oder Prinzip aufzulösen und eine Sowohl-als-auch-Perspektive zu entwickeln. Die weiteren Beiträge des Bandes wie auch die ausführliche Zusammenstellung von Materialien und einschlägigen Dokumenten lässt den Band zu einer wertvollen Orientierungshilfe in einer spannenden Auseinandersetzung werden.

Peter Schreiner

Barbara Menke/Klaus Waldmann/Peter Wirtz (Hg.) (2006): Kulturelle Vielfalt – Diskurs um die Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 335 S., ISBN 978-3-8997-4222-0, € 16,80

Die Publikation von Barbara Menke, Klaus Waldmann und Peter Wirtz stellt Ergebnisse eines Projektes zu „Demokratie, Kulturen und Religionen" vor, das drei bundesweite Trägergruppen der politischen Jugendbildung über zwei Jahre durchführten. Wissenschaftliche Expertisen zur politischen Dimension des Islam werden ebenso dokumentiert wie Erfahrungsberichte zu unterschiedlichen Ansätzen politischer Bildung. Diese Zusammenstellung wirkt bereichernd aus zwei Gründen: Zum einen bieten die Expertisen, insbesondere der muslimischen Autorinnen und Autoren, einen sachgemäßen, guten Einstieg in zentrale Perspektiven des Verhältnisses von demokratischer Gesellschaft und Islam, zum anderen zeigen die Projektberichte eine mögliche Erdung konzeptioneller Entwicklungen und Vorstellungen in konkreten Bildungsinitiativen.

Die Autorin und die Autoren sehen es als Erfolg des Projektes an, „dass die Auseinandersetzung mit den politischen Positionen und der sozialen Realität des Islam in Deutschland zu einer Qualifizierung der Bildungsarbeit der beteiligten Einrichtungen geführt hat." (23) Deutlich wurde in der Projektarbeit auch, dass die erworbenen Kenntnisse über Lebenslagen und Lebensfragen junger Muslime zu einer weitergehenden Sensibilisierung gegenüber dieser Zielgruppe politischer Bildung geführt hat und zu der Erkenntnis, dass stark differierende Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen notwendig sind.

Als Resümee und Ausblick werden von den Herausgebenden drei Zielsetzungen formuliert

1. Jungen Menschen die gesellschaftliche Rolle von Kirchen und Religionsgemeinschaften und die auch politisches Bewusstsein bildende Weltsicht der Religionen näher zu bringen,
2. einen differenzierteren Umgang mit dem Religions- wie dem Kulturbegriff zu entwickeln,
3. eine der Pluralität von Kulturen und Religionen gerecht werdende politische Didaktik weiter zu entwickeln.

Auch wenn es der Titel des Buches nicht unmittelbar vermuten lässt, ist es doch die differenzierte Würdigung des Islam und die

durchaus spannungsreichen Beziehungen zu Demokratie und Kultur, die das Werk über eine reine Ergebnissicherung des dargestellten Projektes hinaus wertvoll machen.

Peter Schreiner

Volker Reinhardt (Hg.) (2005):
Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 253 S., ISBN 978-3-89974-178-0, € 19,80.

Die Forderung nach projektorientiertem Arbeiten ist aus dem Unterricht kaum mehr wegzudenken. Dies gilt auch für die politische Bildung. Auch für viele Angebote des Globalen Lernens ist der Anspruch inhärent, projektorientiertes Lernen zu ermöglichen bzw. mit der Projektmethode zu arbeiten. Gleichwohl stellt die Komplexität dieser Methode für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Mitarbeitende in Nichtregierungsorganisationen immer wieder eine Herausforderung dar.

In diesem Band werden konzeptionelle und didaktische Aspekte des Projektunterrichts herausgearbeitet und auf die politische Bildung bezogen. In fünf eher allgemeinen Beiträgen wird in die Projektmethode eingeführt: Sie wird als didaktische Konzeption umrissen, in ihrem Beitrag für die Schulkultur beschrieben, für das politische Lernen und das forschende Lernen in politischen Projekten konkretisiert sowie bezüglich des Einsatzes digitaler Medien ausgeleuchtet. In neun weiteren Beiträgen werden konkrete Projekte beschrieben, diese aber auch als Fallbeispiel für eine Fragestellung ausgearbeitet. Die Erziehung zur Demokratie, Civic Education und Citizenship sowie interkulturelle und friedenspädagogische Fragestellungen sind dabei der zentrale Fokus. Auch wenn Themen Globalen Lernens nicht explizit behandelt werden: Der Band bietet vielfältige didaktische und konzeptionelle Anregungen, die für das Globale Lernen fruchtbar gemacht werden können und sollte deshalb in keiner Bibliothek zum Globalen Lernen fehlen. Gerade auch Mitarbeitende von Nichtregierungsorganisationen können sich mit Hilfe dieses Bandes gut in die Anforderungen schulischer wie außerschulischer Projektarbeit einarbeiten.

Annette Scheunpflug

Werner Wintersteiner (2006):
Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt, Celovic: Drava Verlag, 322 Seiten, ISBN: 978-3-85435-462-8, € 29,90.

Werner Wintersteiner verfolgt in seiner Monographie das Ziel, die Probleme zu diskutieren, die für eine literatur-ästhetische Bildung in einer globalisierten Welt relevant sind. Er nimmt dazu die Grundkonzeptionen, Ziele und Methoden in den Blick, um vor diesem Hintergrund ein kosmopolitisches Programm einer Poetik der Verschiedenheit zu skizzieren, das in der Literaturdidaktik verortet werden soll.

Nach einer in das Thema einführenden Einleitung nimmt Wintersteiner im zweiten Kapitel der Monographie den Zusammenhang von Globalisierung, Kultur und Bildung auf. Der Autor zeichnet hier einen Wechsel von einer Orientierung an nationalen Paradigmen zu einer Orientierung an transnationalen Konzepten nach. Dieser Wechsel hat gerade für Bildung insofern Bedeutung, da damit auch Veränderungen der Vorstellungen von Identität einhergehen. Wintersteiner geht von zwei sich gegenüberstehenden Identitätskonzeptionen aus, das der reaktionär-tribalen wie das der liberalistisch-multikulturellen Identität (vgl. S. 94). Vor dem Kontext dieser Konzepte stellt Wintersteiner die Forderung nach einem Programm zur Entwicklung einer transnationalen und transkulturellen Solidarität und Identität.

Im dritten Teil beschäftigt sich Wintersteiner mit dem Feld der Literatur; vor allem mit den Bereichen postkoloniale Literatur und Migrationsliteratur, und nimmt kritisch Bezeichnungen wie Gastarbeiter- oder Ausländerliteratur in den Blick. Der Autor bezieht sich auf das Konzept der kleinen Literaturen von Franz Kafka, das den Stellenwert von Literatur in Nationen beschreibt, und auf die Weiterentwicklungen von Deleuze und Guattari sowie von Casanova, die diese als „Minderheitenliteratur entwerfen. Im Anschluss an diese Ausführungen entwickelt Wintersteiner eine Typologie literarischer Mehrsprachigkeit (S. 193). Er diskutiert abschließend die Konsequenzen für Bildung die nach Wintersteiner (re-)politisiert sein müsste, im Sinne einer Ermöglichung eines besseren Sprachbewusstseins bei gleichzeitiger Machtsensibilität.

Im vierten Teil plädiert Wintersteiner für eine Weltliteratische Bildung. Dabei zeichnet der Autor die Verwendung des Begriffes entlang der historischen Linien nach, um ihn anschließend aus einer kosmopolitischen Perspektive neu zu interpretieren. Danach formuliert Wintersteiner fünf zusammenfassende Thesen die für den Autor von besonderer didaktischer Relevanz sind, wie zum Beispiel die Repolitisierung literarischer Bildung und das Verständnis von Literatur als Medium der Verbindung von Universellem und Partikularem.

In der abschließenden Zusammenfassung macht Wintersteiner sein Anliegen deutlich, mit diesem Buch zeigen zu wollen, dass „mit Literatur Erkenntnis zu gewinnen“ (S. 288) durchaus möglich ist. Er argumentiert für eine Politisierung der Deutschdidaktik anhand dreier zentraler Argumente. Wintersteiner plädiert erstens für eine globale Bildung anstelle von Nationalerziehung, zweitens für einen Sprach- und Literaturunterricht im Sinne politischer Bildung und drittens für eine literarische Bildung als Kern einer Pädagogik der Vielfalt (S. 268).

Diese umfangreiche und detaillierte Werk über die Poetik der Verschiedenheit erlaubt einen interessanten Einblick in die Literaturwissenschaft unter der Perspektive des anderen und Fremden, das mit vielen gesondert gedruckten Einschüben „Literatur und Alterität“ veranschaulicht werden.

Julia Franz

Medien

(red.) Online-Bibliothek zum Fairen Handel: Eine aktuelle Recherche zum Fairen Handel bietet die umfangreiche Sammlung auf www.forum-fairer-handel.de. Inzwischen sind ca. 500 Medien rund um den Fairen Handel, Hintergründe zum Welthandel, Unterrichtsmaterialien, Filmmaterial, Fachbücher und kostenlose Downloads aufgenommen. Ein Suchprogramm mit Schlagworten erleichtert die Recherche. Darüber hinaus stehen Publikationen sowie weitere Papiere (z. B. Downloads von Positionspapieren etc.) des Forums Fairer Handel zur Verfügung.

(red.) „Ortstermine 2" – Politik und Geschichte vor Ort erleben: Allen Geschichts- und Politiklehrkräften sowie Jugendbildnerinnen und Jugendbildnern im außerschulischen Bereich bietet dieses Buch eine Theorie-Praxis-Verbindung für eine lebendige Umsetzung politischer und historischer Inhalte an außerschulischen Lernorten wie Nürnberg oder dem Berliner Reichstag. Zudem werden konkrete Tipps für Exkursionen an historische Orte und für die Seminargestaltung gegeben. Infos: www.wochenschau-verlag.de.

(red.) Neuerscheinung: Demokratische Schulkultur von Martina Dietrich: In der Reihe Empirische Erziehungswissenschaft des Waxmann Verlags ist ein 11. Band erschienen. Die dargestellte empirische Studie will die Bedeutung der Schule für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern aufzeigen. Infos: www.waxmann.com.

(red.) Neues AKSB-Jahrbuch 2008: Religion und Kulturen: Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) stellt in diesem Jahrbuch den aktuellen Stand der außerschulischen Bildungsarbeit dar, die katholische Bildungseinrichtungen in Deutschland leisten. Unter dem Leitthema „Religionen und Kulturen" wird u. a. aktuellen Fragen der Migration oder der Globalisierung nachgegangen. Infos: www.wochenschau-verlag.de.

(red.) Material 29 und 31 der Servicestelle Kommunen in der Einen Welt: Das Material 29 trägt den Titel „Studie zur kommunalen Entwicklungszusammenarbeit in Frankreich, Spanien und Norwegen" und stellt die Strategien einer sinnvollen Vernetzung von kommunalen und staatlichen Maßnahmen in den drei Ländern dar. Zudem ist das Material 31 „Migration und kommunale Entwicklungszusammenarbeit – Gutachten zum aktuellen Stand und den Potenzialen des Zusammenwirkens" erschienen. Beide Publikationen können kostenlos bezogen werden über: www.service-eine-welt.de.

(red.) Global Lernen: Zukunftsfähigkeit: Die Ausgabe 2-2008 dieser von „Brot für die Welt" herausgegebenen Zeitschrift schließt an die in diesem Heft beschriebene Studie „Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt" an und stellt im Praxisteil verschiedene Methoden vor, Zukunftsfähigkeit in der Schule anzubahnen.

Veranstaltungen

(red.) Wettbewerb: UNICEF sucht JuniorBotschafter: Alle Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre können UNICEF-JuniorBotschafter werden. Aufgabe dieser Botschafter ist es, sich mit Aktionen für die Rechte von Kindern zu engagieren und damit die eigene Stadt zu einem besseren Ort für Kinder zu machen. Wie bisher gibt auch diesmal wieder einen Sonderpreis für einen Projekttag unter dem Motto: „Kinderrechte in der Schule". Einsendeschluss ist der 31. März 2009. Infos: www.younicef.de/botschafter-werden.html.

(red.) Wettbewerb: Bildung für Nachhaltigkeit: Mit diesem Wettbewerb wollen die Veranstalter VENRO und die Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" die Verknüpfung von Umwelt und Entwicklung in der Bildungsarbeit erreichen. Der Abgabeschluss für Beiträge zum ersten Durchgang des Wettbewerbs ist am 1. Februar 2009. Infos: www.agl-einewelt.de/wettbewerb.php.

(red.) UNFPA Jahreskampagne „Know your Rights 2008": Ins Leben gerufen wurde die Kampagne anlässlich des 60. Jahrestags der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 2008. Die Homepage, die in acht verschiedenen Sprachen verfügbar ist, stellt eine Plattform dar, auf der Teilnehmende ihre Projekte vorstellen und sich mit anderen darüber austauschen können. Infos: html.knowyourrights2008.org/de.

(red.) Wettbewerb: DON CATOs grüne Geschichten: Das Bundesumweltministerium lädt zusammen mit der Jugend im Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland vier- bis zehnjährige Kinder dazu ein, grüne Geschichten zu malen, zu basteln oder zu erzählen. Thema ist der Klimawandel und dessen Auswirkungen auf die Vielfalt von Arten und Lebensräumen. Einsendeschluss: 5. Februar 2009. Infos: www.doncato.de.

Sonstiges

(red.) **Fairer Handel im Kölner Schokoladenmuseum:** Hier finden interessierte Besucher Informationen zum Fairen Handel und zu den wichtigsten GEPA-Handelspartnern. Die nun auch interaktiven Komponenten der Dauerausstellung zum Thema Fairer Handel, die von der GEPA und dem Verein Transfair gestaltet wurde, machen den Besuch zu einem echten Erlebnis. Infos: www.gepa.de/p/index.php/mID/5/lan/de.

(red.) **London – die weltweit größte Fairtrade-City:** Die englische Hauptstadt wurde von der Fairtrade Foundation mit dem Fairtrade-Status ausgezeichnet. Dank den Hunderten von Unternehmen, darunter auch Cafés, Restaurants in Museen und Theatern sowie die Londoner Feuerwehr, die die Kampagne mit ihrem Fairtrade-Sortiment unterstützen, darf sich London nun als größten Fairtrade-Stadt der Welt bezeichnen. Infos: www.fairtrade.org.uk/press_office/press_releases_and_statements/october_2008.

(red.) **„Fair oder nicht Fair?"– das ist hier die Frage:** Mit zunehmender Beliebtheit der Fair-trade-Produkte steigt auch die Zahl der Unternehmen, die diesem Trend folgen, deren Ziele bezüglich Nachhaltigkeit aber für die Produzenten undurchsichtig sind, solange ‚fair' kein geschützter Begriff ist. Das Forum Fairer Handel hat daher einen ausführlichen Standardvergleich in Auftrag gegeben, in dem das Fairtrade-Siegel mit einigen bekannten Gütesiegel- und Kodex-Systemen verglichen wurde. Dieser steht kostenfrei zu Verfügung unter: http://www.forum-fairer-handel.de/downloadc/95123_Fair%20oder%20nicht%20Fair_Standardvergleich.pdf.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: **Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft**

ISSN 1434-4688



ZEP 1'08 Forschungs- und Praxisfragen globalen Lernens

31. Jahrgang, Heft 1, 2008

Barbara Asbrand
Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft?

Lynn Mario de Souza/Vanessa Andreotti
Global Learning in the 'Knowledge Society'

Douglas Bourn
Towards a Re-Thinking of Development Education

Neda Forghani-Arani/Helmuth Hartmeyer
Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens

Tine Béneker/Rob van der Vaart
Global Education in the Dutch Context

Rauni Räsänen
In Search of Global Learning in Teacher Education

Prasad Reddy
Linking Anti-Discrimination and Global Education

ZEP 2'08 Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

31. Jahrgang, Heft 2, 2008

Annette Scheunpflug
Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

Barbara Asbrand/Ute B. Schröder
Evaluation zwischen Praxis und Wissenschaft

Claudia Bergmüller/Daniel Paasch
Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

Susanne Höck/Jean-Marie Krier
Schritt für Schritt zur Qualitätssicherung

Anita Schärli/Helmuth Hartmeyer
Dialog Nord-Süd in der Schweiz

Claudia Bergmüller/Heidi Grobbauer
Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: **Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft**

ISSN 1434-4688



☐ Ab der Ausgabe _____ abonniere ich die
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich und kostet als Jahresabonnement 20,- €
zzgl. Porto- und Verpackungskosten.

☐ Hiermit bestelle ich folgende Einzelhefte (möglich ab dem 31. Jahrgang, Heft 1, 2008)
Heft _____ Jahr_____
Heft _____ Jahr _____
Heft _____ Jahr _____

Ein Einzelheft kostet 6,50 € zzgl. Porto- und Verpackungskosten.

Mir ist bekannt, dass ich diesen Auftrag innerhalb von 14 Tagen schriftlich widerrufen kann. Zur Wahrung der Frist genügt die rechtzeitige Absendung. Die reguläre Kündigungsfrist beträgt 8 Wochen zum Jahresende.

Datum/Unterschrift _____

Waxmann Verlag GmbH • Steinfurter Straße 555 • 48159 Münster • Tel.: 0251 – 26 50 40 • E-Mail: order@waxmann.com

Adresse _____

_____

_____

_____

_____

☐ Lieferung gegen Rechnung (nur Institute)

☐ Bitte belasten Sie meine Kreditkarte
- ☐ Eurocard/Master Card
- ☐ American Express
- ☐ Visa Card

Karten-Nr. _____

KPN _____ Gültig bis _____

☐ Ich zahle per Bankeinzug (nur in Deutschland)

Konto-Nr. _____

BLZ _____

bei der _____
(Name der Bank)

Datum/Unterschrift _____

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster